

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA POR PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO**

**CURITIBA
2005**

JANETE DE FÁTIMA BARAUSE NERI

**A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA POR PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof^a Dr^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

**CURITIBA
2005**

“... mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua.”

Jean Claude Forquim

AGRADECIMENTOS

Às Escolas e, particularmente, aos professores sujeitos desta pesquisa, que prontamente se dispuseram a colaborar, respondendo ao questionário e abrindo espaço para a entrevista, possibilitando assim, o desenvolvimento deste trabalho.

À Tânia, orientadora querida, cujos valores éticos, profissionais e humanos são verdadeiros exemplos. Obrigado, pelo conhecimento que me ajudou a construir, pelos caminhos que me indicou a seguir, e mais do que isso, obrigado pelo que me ensinou sobre a minha profissão.

Às professoras Leilah Bufren, Blanca Diaz Alva e Maria Auxiliadora Schmidt pela leitura e pelos apontamentos feitos neste trabalho.

À Capes, pelo apoio recebido com a bolsa de estudos concedida.

Aos meus pais, Atílio e Arlete, a quem tanto amor e incentivo impulsionaram definitivamente a realização deste trabalho. Não quero aqui agradecer ao seu amor, mas dizer que amo, amo vocês.

À minha família: meus irmãos Edson e Everaldo; minhas cunhadas Roseli e Rosemare, meus sobrinhos Guilherme, Jaqueline, Maria Cristine e Isabele: como é bom ter vocês perto de mim.

Aos meus queridos companheiros de curso, que contribuíram com dicas, conversas, discussões, brincadeiras, apontamentos, incentivo, presença. Particularmente ao Márcio, a Janaína e a Selma, presença amiga e constante que, mais do que as contribuições acadêmicas.

Ao Antônio Marcos, amado companheiro, cúmplice, amigo, grande incentivador e colaborador inestimável, que com as suas observações e críticas muito contribuiu na construção deste trabalho. Além disso, tem me ensinado fórmulas importantes para sermos felizes.

RESUMO

Apresenta resultados sobre investigação que analisou os processos de seleção de conteúdo realizados por professores de História em suas práticas docentes no Ensino Médio. O trabalho de campo foi desenvolvido em um Município da Região Metropolitana de Curitiba, particularmente nas treze Escolas Estaduais que oferecem Ensino Médio. Por meio de questionário respondido por dezenove professores e da realização de entrevistas com sete deles, buscou-se levantar informações sobre os diferentes níveis em que ocorrem os planejamentos para o ensino da História e, em especial, sobre as formas pelas quais são definidos os conteúdos a serem ensinados. Entendendo a seleção de conteúdos como parte integrante e indissociável da ação docente e não como tarefa atribuída ao professor, seu significado foi reconstruído a partir do conceito de mediação didática. Foi possível compreender algumas dimensões do processo de escolha dos conteúdos de ensino a partir do ponto de vista dos professores, evidenciando-se que se trata de um processo que se efetiva de diferentes formas: incorporando materiais ao tema de uma aula; preparando as atividades para um determinado assunto; definindo que, para salas de aula diferentes (mais agitadas, mais calmas, mais “fracas”), os materiais e as atividades precisam ser adequados; excluindo ou incluindo temas conforme o tempo disponível. Foi possível constatar que estas ações realizadas pelos professores em suas práticas cotidianas interferem consistentemente nos conteúdos de ensino, mas não são reconhecidas por eles como ações de escolha de conteúdos, identificada de forma geral como a elaboração de listas de assuntos. Finalmente, foi possível identificar tensões que se estabelecem entre níveis de decisão sobre o saber a ser ensinado e, ainda, compreender como elas se estabelecem a partir das concepções sobre conteúdos e sobre História construídas pelos professores.

PALAVRAS CHAVE:

Ensino de História; seleção de conteúdos; mediação didática; planejamento.

ABSTRACT

This work presents some results about investigation that analyzed the processes of selection of content made by History teachers in its teaching action in Secondary School. The research was developed in one City of the Metropolitan Region of Curitiba, particularly in the thirteen state Secondary Schools. By usage of questionnaires, that was answered for nineteen teachers, and interviews with seven of them, the researcher looked for informations about the different levels where the History teaching's planning hapen and, specially, about the ways contents are defined to be taught. The selection of contents was understood as integrant and inseparable part of the teaching action and not as task attributed to the teacher. Then, the meaning of selection of contents was reconstructed from the concept of didactic mediation. It was possible to understand some dimensions of the process of choice of the teaching contents from the point of view of the teachers, showing that the process has done by different ways: by addition of material in the subject of a lesson; during preparation of activities for one determined subject; defining, for different classrooms (more agitated, calmer, "weaker"), which materials and activities need to be adjusted; by inclusion or exclusion of subjects in view of the available time. It was possible to observe that the above actions made by teachers in their daily functions intervene strongly in the teaching contents. Therefore teachers do not recognize that actions as selection of contents. For almost of them, the selection is identified as the elaboration of lists of subjects. Finally, it was possible to identify tensions that are established among decision levels about knowledge to be taught and, moreover, to understand how that tensions are established from the contructed conceptions by teachers of contents and History.

KEY WORDS

History Teaching, Selection of Contents, Didactic Mediation, Teaching's Planning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPÍTULO 1

Conteúdos do ensino: a história escolar e a sua história	7
---	----------

1.1 Discussões preliminares: pontos de referência para o debate sobre os conteúdos do ensino de História	9
1.2 O ensino de História, seus objetivos e os conteúdos a serem ensinados: elementos a partir de sua história	14
1.3 Questões atuais sobre os conteúdos de ensino da História: os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio	33

CAPÍTULO 2

Os professores de História, planejamento didático e conteúdos do ensino: algumas relações	39
--	-----------

2.1 Os professores e a seleção de conteúdos de História: definindo o foco da investigação	45
2.2 O trabalho de campo	50
2.3 Como os professores vêem o planejamento que fazem para ensinar História	54
2.3.1 O planejamento da História a ser ensinada: quando, como e quem o faz	56
2.3.2 Materiais que apóiam o planejamento na escola, segundo os professores	58
2.3.3 Quanto ao planejamento do conteúdos das aulas, pelo professor	62

CAPÍTULO 3

Seleção de conteúdos de ensino de História: o ponto de vista dos professores	72
---	-----------

3.1 Natureza da intervenção no conteúdo	75
3.2 Critérios ou motivos da intervenção no conteúdo	88
3.3 Referência para fazer as escolhas de conteúdo	100
3.4 As concepções e os sentidos que os professores atribuem aos conteúdos do ensino	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	138
---------------------------	------------

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a experiência em sala de aula coloca os professores frente a questões que nem sempre são evidentes nas atividades cotidianas das práticas de ensino. Este é o caso, por exemplo, da implementação e adequação do currículo oficial às aulas, ou mais particularmente, da seleção dos conteúdos de ensino, que é tomada neste trabalho como tema de investigação, em especial no que se refere ao ensino de História.

A definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) pelo Ministério da Educação, em 1999, recolocou a tradicional questão didática a respeito de quais conteúdos ensinar, dando a ela contornos e dimensões novas. Diferentemente dos PCN's do Ensino Fundamental, que apresentam os Eixos Temáticos para a organização dos conteúdos de História, para o Ensino Médio o que se propôs é a ênfase no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes nos alunos, sem indicar de forma clara e precisa os conteúdos de ensino.

Foi essa característica presente nos documentos oficiais para o Ensino Médio que motivou as indagações iniciais geradoras desta investigação.

Como professora do ensino fundamental e médio da disciplina de História, em escolas da rede pública de ensino, participei de momentos de discussão e de reorganização do planejamento curricular da escola em que atuava no ano de 2000, tendo como base os PCN's. Durante esse processo, observei que, de forma muito flexível, cada professor podia colocar as suas impressões sobre o documento e sobre a forma de organizar os conteúdos. Ao mesmo tempo, o contato com outros profissionais apontava para o fato de que pouca referência era feita à leitura, uso ou consulta aos documentos oficiais para estabelecer metas, objetivos e conteúdos nos planejamentos do ensino de História.

Dessa experiência surgiu o interesse em compreender melhor como os professores selecionam, preparam e organizam os conteúdos do ensino para suas aulas, particularmente no Ensino Médio, dada as características apontadas nos documentos oficiais. No processo de construção do projeto de pesquisa, durante o ano de 2003, o Ministério da Educação divulgou uma série de documentos complementares, denominados PCN+, nos quais a questão dos conteúdos de ensino é recolocada,

passando-se a indicar alguns temas para o trabalho em sala de aula.

Apesar dessa alteração, entendeu-se que a investigação permanecia relevante, dada a baixa frequência com que os professores se referem aos documentos oficiais e também à concepção original que foi mantida pelos documentos quanto à ênfase em competências, habilidades e atitudes. As questões iniciais foram formuladas, então, para buscar responder: Como o professor de Ensino Médio define os conteúdos de História a serem ensinados? De que natureza é a seleção que ele faz? Que elementos ele leva em consideração para estabelecer os conteúdos de trabalho nas aulas?

Com relação à seleção de conteúdos, os PCNEM (p. 305) atribuem aos professores a responsabilidade dessa *tarefa*, ao explicitar a seguinte posição:

(...) A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas em nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. A organização dos conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. (...)

Destaca-se, ainda, que o documento sugere o desenvolvimento das atividades de ensino a partir de um olhar às questões problemáticas do presente, que devem sustentar um trabalho com temas, os quais não são apresentados no documento oficial. Sendo assim, o documento indica o caminho, mas apresenta também o reconhecimento explícito de que existem dificuldades metodológicas que são inerentes a essa forma de organização dos conteúdos por requererem, segundo os autores do texto, “cuidados específicos com a escolha dos métodos”.

Esse último elemento permite que se destaque, já de início, a complexidade do processo de escolha dos conteúdos de ensino e justifica a realização desta investigação no sentido de que ela pode contribuir para se repensar as práticas que envolvem o trabalho docente, especialmente para clarificar elementos da ação que os professores exercem sobre seus conteúdos de ensino, problematizando as formas centralizadas pelas quais as definições curriculares têm sido levadas a efeito nos diferentes sistemas de ensino e, por consequência, explicitar elementos que possam contribuir para que sejam repensadas as práticas de formação inicial ou continuada.

Sendo assim, a ampliação do debate sobre as relações que os professores, entendidos como sujeitos que ensinam, estabelecem com o conhecimento a ser ensinado (Chevallard, 1991, Lopes, 1999) tem estimulado a investigação sobre as formas pelas quais os saberes são articulados e reelaborados na ação docente. A partir da seleção cultural, que define o que é legítimo ensinar, entende-se que ocorrem processos de transformação do conhecimento que incluem, de diferentes formas, a participação da escola e dos professores em um movimento que se desloca do currículo formal – os saberes a serem ensinados – para o currículo real – os saberes ensinados e aprendidos.

Desta forma, tomou-se como referenciais mais amplos os conceitos de transposição didática (Chevallard, 1991) e de mediação didática (Lopes, 1999). Embora o conceito de mediação didática tenha sido formulado para ampliar e contrapor alguns elementos ao conceito de Chevallard, considera-se que ambos contribuem para a reflexão em torno do tema de pesquisa, constituindo-se em base teórica relevante para a construção do objeto.

O conceito de transposição didática merece destaque por abrir possibilidades de debate sobre a natureza do conhecimento escolar e por reconhecer e problematizar a distância entre o saber a ser ensinado (seleção cultural presente no currículo formal) e o saber ensinado (ação docente *para* e *na* sala de aula), espaço em que se localiza a pesquisa proposta para a dissertação.

O conceito de mediação didática problematiza o conhecimento escolar como um conhecimento que tem uma epistemologia própria, entendendo que os saberes são construídos e reconstruídos pelo professor em sua prática. Este conceito permite pensar que, por mais que os professores não reconheçam de imediato a presença de uma ação selecionadora de conteúdos em sua atividade de ensino, ainda assim, os professores elegem, dentro do elenco de títulos, temas ou idéias e conceitos sugeridos nos documentos oficiais, aqueles que, a partir inclusive de seus critérios pessoais, ele considera que deve ensinar ou excluir de seu programa. Mesmo quando os professores se utilizam de seleções de conteúdos pré-estabelecidas, como são os livros didáticos, ainda assim, no momento de sua aula, eles operam sobre esses materiais, seleções, enfocando mais determinados aspectos de um assunto e descartando outros por diversas razões.

Ao discutir como são definidos os conteúdos culturais que devem ser objeto de trabalho das escolas, Forquin (1993) chama a atenção para o fato de que esse processo ocorre dentro da cultura, que é também o material para tal seleção. Continua o autor dizendo que “...a cultura (...) é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de ‘seleção cultural escolar’, que significa, ao mesmo tempo, seleção na cultura e seleção em função da cultura.” (Forquin, 1993, p. 37)

Tal processo de seleção está, portanto, estreitamente relacionado às políticas e práticas de reformulação curricular propostas nos sistemas de ensino – como a elaboração dos PCN’s no Brasil – e a reflexão sobre o tema deve ser estendida numa dimensão política e social que não se reduz ao espaço escolar, aspecto enfatizado por Forquin (1996, p. 196) em sua discussão sobre o currículo. Afirmo o autor que:

(...) as aprendizagens escolares exercem um papel fundamental de estruturação intelectual e cultural. Como sublinha Bourdieu (1967), a cultura escolar dota verdadeiramente os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e exerce, por isso, uma função de integração lógica bem como de integração moral e social. No momento em que os ensinamentos ditos de ‘cultura’ (...) passam por uma grave ‘crise didática’ (Demailly, 1991), no momento em que as referências usuais explodem e se fragmentam, em que a demanda crescente de certificações escolares parece caminhar em paralelo, entre os novos ‘usuários’ e ‘consumidores da escola’, com um certo ‘descompromisso’ intelectual e com uma indiferença para com os conteúdos ensinados, pode-se, obviamente, questionar a força ‘integradora’ da escola, mas não se pode negar que existe, ao mesmo tempo, uma ‘autonomia relativa’ e uma ‘eficácia social’ próprias da dinâmica escolar, fatores que devem ser considerados, hoje, em toda reflexão sobre o currículo.

Na perspectiva das questões apresentadas pelo autor, entendeu-se como relevante aprofundar a discussão sobre a forma como os professores selecionam e organizam seus conteúdos de ensino de História, que escolhas fazem, porque as fazem e como as justificam.

Para isso, foi realizado trabalho de campo junto a escolas da rede pública de ensino de um Município da Região Metropolitana de Curitiba (PR), produzindo material empírico para discutir e dar respostas a tais questões.

Foram colocados, então, três objetivos principais para o desenvolvimento deste trabalho, quais sejam: investigar como professores de História expressam seus critérios de seleção de conteúdos; analisar as justificativas dadas pelos professores para a

escolha dos conteúdos de História que compõem o planejamento da sua disciplina para o Ensino Médio e ampliar a compreensão sobre os processos de decisão que contribuem para que o professor opte por determinados conteúdos e exclua outros do seu planejamento e de suas aulas de História.

Na primeira fase do trabalho de campo, 19 dos 22 professores de História que atuam nas escolas estaduais da localidade, responderam a um questionários para levantar elementos relacionados às formas de planejamento e seleção de conteúdos presentes nas escolas. Numa segunda fase, foram entrevistados sete professores de História que atuam nestas escolas, para discutir as formas e critérios de seleção que são identificadas por eles em suas atividades de planejamento e na construção de suas aulas.

Tomando como base a organização do material empírico produzido e as questões propostas para este trabalho, o trabalho ficou assim organizado: no primeiro capítulo desta dissertação, são apresentados elementos de referência para que se possa compreender os processos de definição de conteúdos para o ensino de História ao longo do século XX, culminado com a produção e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990.

O segundo capítulo localiza pontos de referência no campo da Didática Geral e da Didática da História que possibilitam discutir o processo de escolha dos conteúdos de ensino como um processo que se dá em diferentes instâncias e que deve ser compreendido nas complexas relações entre a cultura, a escola e os sujeitos que compõem o universo escolar, neste caso especialmente os professores de História. Apresenta-se também um primeiro conjunto de análises resultantes do trabalho de campo realizado nas escolas estaduais, enfatizando particularmente os dados obtidos a partir dos questionário que foram aplicados inicialmente, procurando explicitar as formas pelas quais os professores se relacionam com outras instâncias de definição de conteúdos no planejamento didático que realizam.

O terceiro capítulo apresenta resultados das análises realizadas a partir das entrevistas, com a intenção de dar algumas respostas as perguntas centrais da investigação, quais sejam: Como os professores se vêem na seleção de conteúdos? Eles se colocam como “selecionadores de conteúdos” ou como executores de tarefas em relação aos conteúdos estabelecidos? Que interferências os materiais de ensino

exercem sobre as escolhas que os professores fazem? De que natureza são as operações que os professores fazem para adequar seus planejamentos a diferentes turmas e ao tempo das aulas? Essas adequações são reconhecidas por eles como processos de seleção do saber a ser ensinado?

Ao final, serão apresentadas algumas considerações particularmente voltadas ao papel do professor nos debates curriculares e à ausência, em sua formação, da discussão relativa a dimensão curricular, que certamente contribuiria para que ele se reconhecesse como sujeito que age sobre os conteúdos de ensino, definindo o que aqui denominamos de “conteúdo do conteúdo”.

1 CONTEÚDOS DO ENSINO: A HISTÓRIA ESCOLAR E A SUA HISTÓRIA

O ensino de História no Brasil, junto ao processo de reformulação do ensino de um modo geral, vem passando, desde meados da década de noventa, por reconfigurações. A instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, por iniciativa do Ministério da Educação é um exemplo dessa tentativa de firmar novos rumos para o ensino no país. Embora esta busca pela renovação do ensino de História não seja recente, guardadas as especificidades de cada momento, é possível perceber semelhanças e também diferenças entre os diferentes momentos. Esta parece ser uma característica da disciplina: um constante construir e reconstruir. Escreve Circe Bittencourt (1992/1993, p. 193):

A história do ensino de História tem se caracterizado por uma longa trajetória de confrontos e disputas entre intelectuais e políticos encarregados da organização e institucionalização do saber escolar.

Mas se esta parece ser uma característica da disciplina histórica, porém, não pertence somente a ela. As disciplinas escolares são marcadas por estes conflitos.

O ensino de História não é, entretanto, um caso excepcional. A constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos à esfera do poder educacional. Tais confrontos tornam-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade. (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 193)

Tem-se, portanto, um elemento fundamental para as discussões a que se propõe este trabalho, evidenciada por Bittencourt, qual seja, a noção de que as disciplinas escolares legitimam saberes que são construídos no embate entre interesses de diferentes ordens.

A autora coloca em destaque a importância de se evocar a questão da constituição da disciplina histórica nos currículos nacionais e da própria noção do que sejam seus conteúdos de ensino. Essas idéias iniciais remetem à definição de um campo de debate no qual a presente investigação se insere e que diz respeito a uma antiga questão didática: o que a escola deve ensinar?

Tal campo de debate se estrutura a partir da existência de uma tensão

reconhecida pelos teóricos do currículo e pelos teóricos das práticas escolares. Trata-se da tensão entre “currículo de fato” e “currículo como prática”, tal como definido por Young (1977), ou entre “as definições pré-ativas” e “a realização interativa” do currículo, na perspectiva assumida por Jackson (1968), ambos citados por Goodson (1995).

Aqui, toma-se a existência dessa tensão como uma forma de olhar para a escolha de conteúdos que os professores de História fazem ao organizar e realizar o ensino, entendendo que a investigação realizada no interior da escola e da aula deve ser necessariamente articulada, em diferentes dimensões, ao que ocorre fora do espaço escolar.

Nesse sentido, concorda-se com Goodson ao afirmar a importância que as definições curriculares prévias têm no entendimento das ações do ensino. Diz ele:

(...) é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa do currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda (...) é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força. (1995, p. 21-22)

É nesse espaço de debate teórico que se construiu a presente investigação, com o objetivo de compreender melhor os processos de escolha de conteúdos de História por professores do Ensino Médio, nas relações que eles estabelecem com outros níveis de seleção, isto é, com os planejamentos escolares e com os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para esse nível de ensino no sistema educacional brasileiro.

Para isto, neste primeiro capítulo serão apontados alguns elementos conceituais mais amplos que podem sustentar a discussão sobre os processos didáticos de seleção de conteúdos escolares. Em seguida, serão apresentados elementos específicos do campo do Ensino de História com objetivo de localizar diferentes momentos em que ocorrem definições dos conteúdos a serem ensinados, no processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil. Ao final, serão apresentadas questões contemporâneas sobre o tema dos conteúdos de ensino, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

1.1 Discussões preliminares: pontos de referência para o debate sobre os conteúdos do ensino de História

Um trabalho de investigação sobre os conteúdos de ensino não pode deixar de tomar, entre suas referências, as discussões propostas pela chamada “Nova Sociologia da Educação”, expressão que caracteriza um movimento ou corrente de pensamento surgida na Grã-Bretanha, nos anos de 1970, e que pode ser situada no ponto de encontro entre dois processos:

de um lado, as transformações do campo institucional e intelectual da sociologia da educação, que levaram esta a interessar-se cada vez mais pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e das salas de aula; de outro lado, o desenvolvimento de uma reflexão sobre os conteúdos e estruturas do currículo num contexto de mudanças sócio-culturais e de inovações pedagógicas. (FORQUIN, 1993, p. 76)

Resultado das contribuições de inúmeros debates no contexto da formação de professores, Forquin localiza *Knowledge and Control*, publicado em 1971 sob a coordenação de Michael Young, como o “livro fundador” dessa Nova Sociologia que se constitui com aportes da sociologia do conhecimento, do interacionismo simbólico americano, da fenomenologia social, da antropologia cultural, bem como de diferentes linhas de inspiração marxista (FORQUIN, 1993, p. 77-83)

Entre outras questões que ganham visibilidade, pode-se localizar o interesse pelos saberes cotidianos, a preocupação em compreender os conjuntos de significações produzidos e compartilhados, a valorização dos procedimentos descritivos e interpretativos na produção de conhecimentos sobre a vida escolar, seus processos e seus sujeitos. Além destes, segundo Forquin, esta corrente de pensamento tem uma característica fundamental, qual seja, “considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado, que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos”. (1993, p. 77)

Enfatizando os conteúdos de ensino, coloca em questão o “caráter fortemente construído” e, por consequência, a “natureza problemática” dos saberes escolares, assim como de qualquer outra manifestação da cultura (FORQUIN, 1993, p. 77). Diferentemente de outras abordagens anteriores a ela, segundo o mesmo autor, a Nova

Sociologia lança um olhar crítico sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo.

É possível afirmar que as análises sobre a escola, até então desenvolvidas no campo da sociologia a partir das macro-teorias, embora de reconhecida importância, criava algumas dificuldades para que a investigação educacional pudesse dar visibilidade aos processos propriamente escolares de estruturação e circulação de conhecimentos e sobre a interferência de tais processos na diferenciação de seus resultados.

Toma-se, então, nesta investigação, uma primeira referência conceitual para a discussão dos conteúdos escolares, apontada por Forquin como sendo o ponto comum aos teóricos e pensadores dos debates da Nova Sociologia da Educação: “o fato de se interessar não somente pelas estruturas e pelos efeitos sociais da educação, mas também pelos conteúdos dos programas de ensino, pelos tipos de conhecimento e pelos valores que constituem a substância mesma do currículo” (1993, p. 163).

Trata-se de compreender que, segundo o mesmo autor, toda educação escolar supõe uma “seleção no interior da cultura” (1993, p. 17). Mas, além disso, supõe também uma reorganização, uma reestruturação dos conteúdos da cultura que estão disponíveis em dado momento, para que possam ser ensinados e aprendidos pelas novas gerações.

Então, sob os “imperativos da didatização”, se impõe a “emergência de configurações cognitivas específicas”, isto é, os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares, que para Forquin se constituem numa “cultura escolar”, com suas dinâmicas próprias (FORQUIN, 1993, p. 17). Tal conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normatizados e rotinizados constituem objeto de uma transmissão deliberada no interior das escolas.

Para Forquin, a noção de cultura é essencial – pelas interrogações que ela suscita – para que se possa lançar um olhar mais analítico sobre os processos escolares, de forma a

(...) não mais considerar como “evidentes por si” as estruturas, os conteúdos dos programas, os métodos de ensino e de avaliação, as relações entre professores e alunos. A “sociologia da suspeita” dos anos 1965-75 (na qual incluir-se-á evidentemente a “nova sociologia da educação” britânica ao lado das “teorias da reprodução” na França) deixou, assim, uma contribuição irrecusável, a saber, a

exigência de considerar como uma questão sociologicamente pertinente não somente a distribuição social dos fluxos de entrada no sistema educativo e dos fluxos de saída, mas também a natureza dos processos que se desenrolam no interior mesmo deste sistema, o conteúdo e a organização dos saberes que aí se transmitem, a forma das relações sociais que aí se desenvolvem, os valores que aí se negociam. (FORQUIN, 1993, p. 172).

Aqui se demarca fortemente a introdução, no debate educacional da década de 1980, de elementos que possibilitam atribuir-se ao conhecimento escolar uma natureza específica. Nessa direção, aponta-se um conjunto de trabalhos de autores que, admitindo encontrar-se diante de um tipo específico de conhecimento, tomam como principal objetivo discutir e compreender a natureza do conhecimento escolar, bem como o papel que os sujeitos – especialmente os professores – cumprem na sua constituição.

Entre as referências produzidas por esses debates localiza-se inicialmente o conceito de transposição didática, usado por Chevallard (1985) ao discutir a distância entre os saberes da ciência de referência e o saber escolar. O autor caracteriza a transposição didática como: “El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza...” (1985, p. 45). Isso permite afirmar que o saber transmitido em sala de aula não é o mesmo produzido na academia, pois ele sofre transformações, incluindo-se aqui aquelas que ocorrem pelas práticas do professor ao transmiti-lo a seus alunos. Assim, para ele, todos os professores tomam parte nesse processo, tendo ou não consciência de sua efetivação.

É importante lembrar que, para Chevallard, a transposição didática é o processo de transformação do *saber acadêmico* em *saber escolar*, um saber que tem, assim, a sua epistemologia própria e o fato de que este saber de referência passa por uma transposição, não implica em uma simplificação deste saber e sim uma “rearticulação” deste saber.

O saber acadêmico, científico, tal como é produzido pelos especialistas, serve assim de referência para indicar o que é importante que os diversos níveis de ensino trabalhem. Essa passagem que se dá – do saber da ciência de referência para o saber dos currículos e programas escolares – não acontece de forma mecânica e direta: trata-se de uma transformação que irá produzir o que esse autor chama de *saber a ser ensinado*. Este saber, oriundo do conhecimento acadêmico, expresso por exemplo nos currículos, manuais e parâmetros, são fruto de uma seleção.

Alice Lopes (1999) se contrapõe a alguns elementos do conceito de transposição didática, entendendo que este não revela a complexidade que envolve a reconstrução dos saberes. Destaca a autora:

(...) O maior problema em questão é a forma de apropriação do conhecimento pela escola, o processo de transposição didática que retira do conceito sua historicidade e sua problemática, constituindo novas configurações cognitivas.

Por isso, defendo que o termo transposição didática não representa bem o processo ao qual me refiro: (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição pode ser associado à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. (1999, p. 208)

Para justificar as razões pelas quais entende que este conceito não responde às suas preocupações com relação a este processo de transformação dos saberes, Alice Lopes explica que:

Mais coerentemente, devemos-nos referir a um processo de **mediação didática**. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ‘ponte’, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia.” (1999, p. 208-209) (Grifos da autora)

Assim, a mediação didática deve entendida como um processo complexo, onde a didatização dos saberes não significa um processo de simples vulgarização ou adaptação do conhecimento de referência para o conhecimento escolar. Mas este processo implica, “necessariamente, uma atividade de produção original.” Dessa forma, a escola não apenas reproduz, mas produz, e assume o papel de “socializadora / produtora de conhecimentos.” (LOPES, 1999, p. 218).

A produção do conhecimento que se efetiva na escola faz parte de um percurso de construção original do conhecimento, processo do qual a seleção dos conteúdos pode ser considerada uma parte importante, sendo entendida não apenas como a escolha explícita de temas e assuntos retirados de listas de conteúdos para serem trabalhados, mas uma atividade que envolve escolhas mais sutis.

Edward Carr (1973) escreve que “O historiador é necessariamente seletivo”, e assim, não se pode deixar de atribuir esta característica também ao professor de História, pois que estas atividades – historiador e professor – mantém estreita relação. E, se o historiador é seletivo naquilo que busca pesquisar, se seleciona os materiais

com os quais busca no passado resposta às suas indagações presentes, assim também o professor é seletivo com os conteúdos do ensino, devido a impossibilidade de ensinar toda a História.

O historiador seleciona suas fontes, o professor seleciona seus conteúdos. E esta seleção acontece, pode-se dizer, em várias instâncias. Uma primeira instância de seleção de conteúdos é apresentada ao professor por meio dos currículos nacionais, estaduais, municipais, que são produzidos pelos órgãos oficiais e oferecidos aos professores como suporte para o seu trabalho. Outros materiais contribuem para que esta seleção aconteça, como são, por exemplo, os livros didáticos, boa parte deles pautados nas orientações apresentadas pelos currículos oficiais.

Uma outra instância da seleção são os programas de ensino elaborados nas escolas. E a partir deles, ainda, o professor promove uma seleção que pode ser considerada mais próxima daquela que será efetivamente levada à sua aula, da qual ele seleciona os conteúdos para o ensino da sua disciplina, acrescentando informações e articulando materiais conforme os critérios que ele estabelece para considerar o que é ou não relevante para ser apresentado aos seus alunos.

Entende-se, então, que a seleção de conteúdos, da qual resulta a definição do saber a ser ensinado – ou em outras palavras, o que se deve ensinar – é um processo complexo, com vários níveis e dimensões e que, em última instância, está intimamente ligado à função que se atribui ao ensino de forma mais ampla e, de forma particular, à finalidade atribuída a cada disciplina escolar em relação aos indivíduos que deseja formar. Aqui se pode falar em um trabalho de axiologização para o qual Ana Maria Monteiro (2002, p. 88) chamou a atenção ao discutir o saber escolar da História, apoiando-se em Develay (1992).

A partir das questões conceituais apresentadas até aqui, e que serão retomadas ao longo da dissertação, optou-se por apresentar a seguir alguns elementos que contribuem para se compreender como se processou a seleção de conteúdos históricos para o ensino ao longo da constituição, no Brasil, da disciplina História.

1.2 O ensino de História, seus objetivos e os conteúdos a serem ensinados: elementos a partir de sua história

A história escolar, enquanto disciplina autônoma, foi instituída em fins do século XIX, na França. E assim como na França, também no Brasil deste período a disciplina buscava legitimar as idéias de nação, cidadão e pátria por meio de seus conteúdos, institucionalizando uma memória oficial, memória de uma elite que foi “coagulada no programa”, conforme palavras de Suzanne Citron (1990, p. 78).

Circe Bittencourt (1993, p. 138), ao analisar a implantação da disciplina histórica no Brasil, reconstitui os primeiros passos dados na direção da construção inicial da disciplina e escreve que:

A constituição da História como disciplina escolar definiu-se inicialmente pelas propostas dos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais da década de vinte do século passado. Parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, uma espécie de ‘ciência social’ da nação que se criava sob a denominação de um Estado independente mas, não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica.

Durante o Império, o ensino de História estava inserido junto ao ensino religioso e mesmo com a Constituição de 1824, que trazia posições laicas, não conseguiu superar a subordinação à moral religiosa. Além disso, este ensino era apenas um apêndice do latim, como afirma Bittencourt (1992/1993, p. 194)

O estudo da História para o nível secundário, antes de se tornar um corpo de conhecimento sistematizado, com objetivos específicos, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas públicas, era um simples anexo ou complemento do latim, disciplina todo-poderosa dentro da concepção de currículo ‘humanístico’ ou ‘literário’. Pela versão do ensino confessional, a História limitava-se a um conteúdo integrante do ensino religioso.

Mas apesar de não superar a separação das questões religiosas, foi com a Constituição Brasileira de 1824 que a disciplina histórica começou a se formar como uma disciplina autônoma, sendo colocada como uma “necessidade social e política” já nas primeiras propostas educacionais (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 195).

Essa questão é assim ressaltada por Elza Nadai (1992/1993, p. 145):

No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil.

Desta forma, o que se tem nas primeiras propostas curriculares é um tom conciliatório que estabelecia uma história civil subordinada à moral religiosa, em boa parte marcada pela influência da Lei Falloux nos anos 50 do século XIX. Tal influência, como escreve Elza Nadai (1992/1993, p. 147), marca a História inicialmente estudada no país, que esteve associada a História da civilização européia, tendo sido, aliás, tomada como baliza mais tarde para a composição da História Nacional:

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos iniciais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Sobre a influência francesa na História do Brasil, Maria do Carmo Martins (2000, p. 34), em sua análise comenta que:

Não causa estranheza essa opção feita pelo imperador, ‘colando’ a história ensinada no Brasil ao modelo francês de ensino. A língua francesa penetrava por todas as manifestações artísticas e culturais da corte. As elites brasileiras não desprezavam o padrão cortês francês.

Para a elite que estava preocupada com o ensino secundário, sua perspectiva era a de que, por meio dele se formariam os novos quadros do poder político. Assim, o ensino secundário seria fundamental para a formação dos quadros burocráticos do Estado. E foi justamente nestes cursos “que efetivamente se estruturou e se colocou em prática as disciplinas históricas.” (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 195)

E foi com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que estas questões puderam ser observadas claramente, pois a História como disciplina do ensino secundário se efetivou e foi tornada obrigatória depois da criação desta instituição. Criado sob a influência do pensamento liberal francês, o Colégio foi durante várias décadas o estabelecimento padrão do ensino secundário. A influência francesa era nítida e

assumida publicamente por seus idealizadores, como escreve Nadai (1992/1993, p. 146) ao citar um trecho do discurso proferido pelo ministro e secretário da Justiça do Império, Bernardo Pereira Vasconcelos: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava (...), impôs-se o modelo francês” (Apud Haiddar, p. 99). A influência francesa vai ser, aliás, uma presença forte e constante no ensino de História deste período, persistindo durante a República.

Kátia Abud analisa a criação do Colégio Pedro II na sua relação com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instituição também de forte influência francesa, o que, de certa forma, marcou a concepção de história do período. Para esta autora, isso significa que a história enquanto disciplina não caminhou sozinha na sua constituição, mas teve ao seu lado uma irmã gêmea, a história acadêmica. Enfatizando as semelhanças entre as finalidades a que destinavam as duas instituições, Abud (2002, p. 29-30) destaca que:

No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira (...) Nesse momento” em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. (...)

Assim, a história que deveria ser transmitida no ensino secundário, até 1930, deveria partir das elaborações dos programas feitos pelos professores catedráticos do Colégio D. Pedro II, normalmente em concordância com os acadêmicos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (NADAI, 1992/1993, nota 2, p. 147-148). A disciplina viria a “... reforçar e instituir uma memória na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior da qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação” (NADAI, 1990, p. 25), ou seja, o ensino foi objeto de uma seleção, a qual não era ingênua, com finalidades e objetivos específicos estabelecidos por aqueles que o elaboraram.

A interação alcançada por estas duas instituições vai ser lembrada por Kátia

Abud (2002, p. 30):

A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.

O ensino no Colégio Pedro II, o sistema de ensino de modo geral e a produção historiográfica que se fazia no Brasil foram profundamente marcados pela influência francesa e, para a disciplina de História, representou a adoção de traduções de compêndios franceses e, na falta desses, apelava-se para os próprios manuais franceses. (NADAI, 1992/1993, p. 146).

Esta foi uma opção, segundo Bittencourt dos intelectuais e educadores brasileiros responsáveis pela elaboração e organização do ensino de História. Aliás, boa parte dos membros do Colégio Pedro II também eram membros do IHGB. Junto com a opção dos manuais franceses veio a incorporação do estudo da História Geral, “entendida como a história profana da humanidade e teve de coexistir durante alguns anos com a História Sagrada.” (1992/1993, p. 203)

O ensino secundário, destinado a uma elite, trazia no ensino de História, em suas duas versões, História Universal ou História da Civilização, exposto com nitidez o seu objetivo: “introduzir e identificar os jovens da elite brasileira com o mundo civilizado moderno e capitalista.” (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 208)

Entre estas duas disciplinas havia uma distinção que era estabelecida pela idéia de que a História Universal estava mais próxima de uma versão mais tradicional, dominada pela visão da Igreja Católica e foi o sentido a ela dado em seu ensino nas escolas confessionais. Já a História da Civilização parecia estar mais associada a uma versão laica, fundada na linha positivista.

Circe Bittencourt, ao analisar os confrontos entre a História Sagrada e a História Profana, ou da Civilização, comenta que a História Sagrada foi ensinada em caráter obrigatório durante o Império, mas que com a República, e ainda antes com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1878, retoma-se os questionamentos a respeito da presença da Igreja na área educacional, sendo que a História Sagrada e a Religião como matéria do ensino secundário são retiradas do ensino oficial. Porém, ela perdeu o

caráter obrigatório nas escolas públicas, mas permaneceu nas escolas confessionais, que vão assistir a uma expansão dos seus quadros. Essa constatação leva a autora a afirmar que “a visão histórica predominante que se divulgou por intermédio do ensino escolar durante o século XIX, foi a cristã.” (BIIENCOURT, 1993, p. 203)

Além destas questões, as discussões sobre a adoção de um currículo humanístico ou científico também estavam presentes neste momento. Nestes embates, os opositores do currículo humanístico buscavam introduzir uma história com os valores da modernização, tão caros às elites que buscavam impor tais valores às novas gerações.

A História, para esta elite, tinha então esta finalidade, que entendia a necessidade de superação de um currículo humanístico, tido como fator de “atraso” do país, para a implantação de um currículo “científico”, o que, porém, só irá acontecer “no final do século XIX, quando efetivamente iniciava-se o processo de industrialização em uma sociedade que se urbanizava, quando surgiram grupos de intelectuais preocupados em transformações mais amplas nos setores econômico e político.” (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 198).

O ensino de História, elencado junto às “humanidades”, serviu, segundo Soares (2002, p. 30) “de instrumento e estratégia para a formação de um imaginário que tentava fundamentar a noção de pátria”, ancorado nas idéias positivistas que buscavam a construção da identidade nacional por meio do estabelecimento de uma memória coletiva, com heróis que glorificariam o Estado Nacional.

A preocupação que transparece destas discussões, conforme Nadai (1992/1993, p. 147), diz respeito à constituição da nacionalidade e da formação da nação, uma preocupação que esteve sempre presente e buscou se fortalecer na identificação com a história da Europa.

Analisando ainda a questão relacionada à presença francesa no ensino de História no Brasil, Circe Bittencourt escreve que, apesar da existência de uma produção nacional de livros didáticos, o prestígio dos livros franceses e um certo ufanismo francês, colocavam na França as luzes do mundo cristão civilizado impedindo, neste momento, a adoção dos materiais nacionais, o que marcou fortemente a seleção dos conteúdos de ensino.

Assim, os franceses permaneceram como o principal suporte pedagógico para as escolas públicas secundárias, marcando os períodos e a seleção dos conteúdos que eram exigidos para os exames de ingresso nos cursos superiores. Na História Universal, ditada e construída dentro dos parâmetros franceses, não havia lugar para o continente americano e o Brasil não era sequer mencionado no espaço histórico elaborado, mesmo quando descreviam 'as grandes descobertas portuguesas'. (1992/1993, p. 204)

Comentando a respeito da adoção dos manuais didáticos, Elza Nadai (1992/1993) diz que os manuais escolares produzidos no Brasil vão ter um emprego mais efetivo a partir da década de 1930. Até então havia o predomínio dos compêndios franceses, como o Charles Seignobos, “Histoire de la Civilisation” que se constituiu num modelo na construção dos compêndios nacionais.

Mais uma vez, é Bittencourt (1992/1993, p. 205) quem esclarece essa questão, escrevendo que:

Os marcos definidos por Seignobos [História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea], sob o regime francês, acabaram tornando-se os novos modelos também por parte dos republicanos brasileiros. A História estruturada para os cursos secundários do historiador francês marcou fortemente a produção didática nacional e conseqüentemente seu ensino. O tema ‘civilização’ e ‘progresso’ foi incorporado sem grandes contestações pela elite nacional.

No plano de estudos do Colégio Pedro II, a História do Brasil foi incluída nos currículos como disciplina autônoma em meados da década de 1850 e a separação entre História e Geografia ocorreu em 1862. Circe Bittencourt (1993, p. 140) reproduz os programas do ensino de História no Colégio Pedro II os quais se pode perceber estas mudanças e inclusive a adoção dos parâmetros descritos por Seignobos para o estudo da História.

Em 1855:

- Geografia e História Moderna (3º ano)
- Geografia e História Moderna e Corografia Brasileira e História Nacional (4º ano)
- Geografia e História Antiga (5º ano)
- Geografia e História da Idade Média (6º ano)

Em 1862:

- História Antiga (2º ano)
- História Antiga (3º ano)
- História da Idade Média (4º ano)
- História da Idade Média (5º ano)

- História Moderna (6º ano)
- Corografia e História do Brasil (7º ano)

Para a constituição da disciplina de História do Brasil, a História Sagrada foi a que forneceu a base para a sua estruturação, de onde retiraram a “sucessão de reis, as lutas contra estrangeiros, ordenando os fatos para se chegar ao grande ‘evento’, a ‘Independência’ e a ‘Constituição do Estado Nacional’” (BITTENCOURT: 1992/1993, p. 209). Assim, adotaram, de forma similar, a figura dos heróis cívicos, as datas comemorativas, os feitos políticos que foram constituindo o corpo da disciplina, sendo entendidos como de fundamental importância para a formação do cidadão.

Ao observar estas questões, Elza Nadai escreve que:

Este foi o sentido do currículo escolar e a linha definidora de sua elaboração. Em outros termos, a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, ‘o explicitado e os silêncios’ (Ferro, 34), em seu conteúdo foram determinados pelas idéias de nação, cidadão e de pátria que se pretendia legitimar pela escola. (1992/1993, p. 149)

A construção da nação que por meio do ensino de História se apresentava, indicava a construção da história nacional por meio de um equilíbrio social, com a contribuição harmoniosa de seus variados habitantes.

(...) procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. (...) O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 1990, p. 24-25)

Esta perspectiva da história da nação formada pela contribuição de diferentes grupos étnicos, quais seja, o branco, o negro e o índio, foi apresentado como a resposta ao concurso realizado pelo IHGB, em 1843, onde a pergunta fundamental a ser desenvolvida era como se deveria escrever a História do Brasil. Esta resposta foi a que Von Martius apresentou para a questão. A proposta, ao que parece se tornou um dos referenciais para a constituição da disciplina que, quando a República foi proclamada já estava disseminada pelas escolas secundárias e primárias, tendo sido tornada

obrigatória nos currículos escolares, embora existissem versões diferentes quanto à periodização da Nação e seus principais construtores.

A História, de modo geral, já neste período conseguira estabelecer a sua missão de, junto com o civismo, incumbir-se da “formação moral do cidadão, em substituição parcial da moral religiosa cristã.” (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 213)

Durante esse período, várias reformas ocorreram, mas a Reforma de Francisco Campos, em 1931, foi a que alcançou maior amplitude nas mudanças propostas. De modo geral, algumas medidas propostas foram: centralização da elaboração dos programas e métodos pelo Ministério da Educação, retirando do Colégio Pedro II esta atribuição; criação do curso seriado, equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou particulares (ABUD, 2002, p. 32). Então, a elaboração dos programas de ensino pelos professores do Colégio Pedro II se manteve até esta Reforma, em 1931, quando o Ministério da Educação assume a elaboração dos programas e a indicação de métodos de ensino.

A introdução de pressupostos e idéias da Escola Nova, e a instalação da Universidade de São Paulo, em 1934, trouxeram mudanças nas concepções que aqui haviam quanto ao encaminhamento, ao método do ensino. Porém, o entendimento da disciplina como fundamental não só na construção da nacionalidade, mas de uma identidade comum para o povo brasileiro, foi ampliada e exacerbada com a tomada do poder por Getúlio Vargas nos anos 30. Além disso, a visão de que a reconstrução do passado era possível, mediante a interpretação objetiva das fontes, bem aos moldes positivistas, permaneceu como concepção predominante ainda nos meados do século XX.

Sobre as inovações que se apresentavam nos anos 1930, Soares destaca que a mudança dessa visão conservadora e reacionária de história e de ensino de história ocorreu somente com a Revolução de 1930 e o seu projeto modernizador. As primeiras medidas concretas para a inovação do ensino em pauta, ocorreram com a criação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1934, e depois com a fundação da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro. Paralelo a esse processo, registra-se a especialização e especificação do ofício do historiador. (2002, p. 31)

Para o ensino de História, é importante ressaltar, foram encaminhadas algumas mudanças relevantes com relação à disciplina. A História Geral e a do Brasil passaram

a constituir uma disciplina única que era a História da Civilização. A História do Brasil alcançou sua autonomia lentamente, por meio de vários atos legais e a distinção definitiva entre estas duas disciplinas ocorreu somente em 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema, ainda sob a égide do governo Vargas.

Os conteúdos que foram sugeridos nas Instruções Metodológicas da Reforma de 1931, não diferiam do que até então fora apresentado nos programas do Colégio Pedro II, nos quais o destaque era dado para o exercício da cidadania. Utilizavam a periodização clássica e “procuravam dar tratamento metodológico semelhante à História da América e do Brasil, separando-os por períodos que se pretendiam equivalentes aos da História européia”. (ABUD, 1992/1993, p. 170).

Além disso, as Instruções Metodológicas de 1931 traziam uma explicação dos objetivos para o ensino de História, que demonstravam claramente os propósitos a que se destinava o estudo desta disciplina:

Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades da ordem coletiva e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas.” (HOLANDA, Guy [1957, p. 17-18] Apud ABUD [1992/1993, p. 166]).

Segundo Kátia Abud, o ensino de História tinha explícito o objetivo de servir como aquele capaz de fazer com que os brasileiros se identificassem como um povo uno, que se constituiu em harmonia e convive na harmonia dos diferentes povos que dele fazem parte, como evidenciado anteriormente. Além disso, a História era entendida como um corpo de conhecimentos acabado, que tem na escola sua versão utilitária de servir à educação política e nega sua “qualidade de representação do real”. (1992/1993, p. 152)

Com a Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, os objetivos para o ensino de História praticamente não sofreram alterações. Tais objetivos estavam assim escritos:

- a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificaram;
- b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas em diversas épocas, comparando-as entre si;
- c) esclarecer as diferentes concepções de vida de outros povos e outras épocas, alargando por essa forma o espírito de tolerância e de compreensão humana;
- d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e deveres das

novas gerações para com a pátria e a humanidade. (ABUD, 2002, p. 35)

Desta forma, os conteúdos que seriam elencados continuariam servindo a construção de uma “genealogia da nação”, nas palavras desta mesma autora, refletindo uma clara preocupação com a formação do Estado Nacional. A História continuava, assim, sendo entendida como um importante instrumento para o desenvolvimento do sentimento nacional, do patriotismo.

Junto às mudanças trazidas pelas reformas anteriores, com o fim da Segunda Guerra Mundial e as transformações sociais por ela acarretadas – industrialização e urbanização –, ocorreu um alargamento do alcance da escola secundária, que minou as bases do ensino elitista e promoveu a sua ampliação aos setores das camadas médias urbanas e populares. (NADAI, 1992/1993, p. 155).

Além destes aspectos, outros também envolveram uma renovação do ensino nos anos de 1950. Os frutos da instalação das primeiras universidades, com a especialização do ofício do historiador começaram a ser sentidos, tendo propiciado uma melhoria de qualidade do ensino de História. Privilegiou-se o social nos seus estudos e o marxismo foi a ferramenta utilizada na compreensão da realidade e das desigualdades.

Ainda assim, segundo Elza Nadai, “o conteúdo era ainda direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista”, embora a memorização e o registro objetivo e imparcial dos fatos estivessem sendo superados. (1992/1993, p. 155)

O ensino viveu, neste período, um tempo fértil de experimentação de diversos métodos, currículos, conteúdos e práticas. Elza Nadai ressalta que “Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também seu método.” (1992/1993, p. 156) Mas a instauração da ditadura militar, em 1964, barrou este movimento de renovação e impôs um retrocesso ao ensino de um modo geral, e também ao ensino de História.

Porém, ainda antes do golpe, no início dos anos 60 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei 4024/61, trazendo à tona as contradições sempre presentes na História. O que se pode observar, apesar da renovação da historiografia e de seu reflexo no ensino, é que permaneceu a concepção de se formar o cidadão aos moldes do Estado. Sobre as medidas adotadas com esta lei, escreve Abud:

(...) A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária. A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma ‘americanização’ do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar (...). (2002, p. 39)

Este processo foi agudizado nos anos 60 com o regime militar que criou os cursos noturnos e pôs fim aos exames de admissão para o ginásio. Além disso, a escola secundária foi unificada à escola primária, tornando-se obrigatória à totalidade da população - totalidade esta, porém, que não foi atingida, como bem lembra Nadai (1992/1993, p. 157).

Com a implantação do regime militar de 1964, os militares não vão deixar passar incólume a educação e seus princípios, considerados relevantes na constituição do Estado por eles buscado. Para a História, particularmente, este momento representou um retrocesso em relação às conquistas que haviam sido obtidas ao longo de sua história, no que se refere ao espaço que a disciplina possuía na grade curricular e quanto a própria constituição de seus conteúdos.

Descrevendo de forma concisa algumas medidas tomadas neste período com relação à educação, Soares destaca que:

Neste contexto, surgiram os cursos de ‘curta duração’, de caráter polivalente e sem fundamentação. Na escola, foi negada à história, assim como à geografia, a sua especificidade, com a criação do curso de Estudos Sociais. Paralelo à esta disciplina era ministrada a EMC (Educação Moral e Cívica), com suas noções ufanistas de civismo, que servia como controle ideológico das massas e mesmo da burguesia. Mantidas no segundo grau, história e geografia conviviam com OSPB (Organização Social e Política do Brasil), que fazia propaganda dos governos militares, sobretudo o milagre econômico e o despertar do ‘Gigante Adormecido.’ (2002, p. 33)

O ensino de História durante este período foi colocado a serviço do regime ditatorial. Seus objetivos e intenções ao manter o controle sobre o ensino elementar e a formação dos professores eram no sentido de buscar a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros, sem a preocupação com a formação do espírito crítico.

As reformas dos currículos precisam ser vistas mais do que como simples modernizações e atualizações acerca dos conteúdos, mas precisam ser entendidas no contexto de sua elaboração. Este alerta, feito por Maria do Carmo Martins (2003),

relaciona-se à idéia defendida por Goodson e apresentada ao início deste capítulo de que é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa do currículo, indicando que as concepções de ensino estão estreitamente vinculadas às idéias e necessidades colocadas em cada época.

Neste sentido, Martins (2003), ao escrever sobre a reforma do ensino nos anos 70, alerta para as preocupações que embasaram sua produção:

(...) de um lado o ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional, onde a ‘ordem pública’ e a ‘hierarquia dos poderes’ deveriam ser respeitados, e, de outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários. (2003, p. 17)

Estes pressupostos se tornaram os norteadores da proposta de educação nos anos 70. Assim, a educação passa a ser entendida como investimento, com vistas a atender as necessidades do mercado. A ampliação da educação a amplos setores da sociedade requeria um número maior professores atuando e, devido a esta necessidade, era preciso que esta formação acontecesse da maneira mais rápida possível. Entre outras, este foi um dos argumentos apresentados pelo regime militar para justificar a necessidade das licenciaturas curtas.

A reforma do ensino de 1º e 2º foi efetivada pela Lei 5692/71 e, a partir dela, a História perdeu a sua autonomia tendo sido associada à Geografia. E assim foi estabelecida a nova disciplina – Estudos Sociais – para o ensino de 1º e 2º graus, em conformidade com o curso superior de mesmo nome, que por meio do Decreto-lei 547 de 1969 já estava autorizado a funcionar. Sobre esta questão escreve Selva Guimarães Fonseca:

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971 previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História no curso de 1º grau. Esta medida desencadeia um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais de História e Geografia. Nesta época, já estavam sendo implantados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais visando formar professores de Moral e Cívica e de Estudos Sociais. (1993, p. 27)

Uma interessante análise sobre os motivos da implantação do curso de Estudos Sociais pelos militares é apresentada por Ubiratan Rocha. Atrelada às questões

econômicas e políticas, os Estudos Sociais estariam a serviço do controle ideológico do regime.

A área de Estudos Sociais, se comparada com as disciplinas ‘isoladas’ – e como é da lógica que preside a apropriação de conhecimentos – deveria, na medida em que agregava diferentes ciências sociais, demandar um maior investimento cognitivo, vale dizer, de tempo de estudo para a formação dos profissionais que se dedicariam ao seu ensino. A sua implantação, entretanto, levou em conta a confluência de dois fatores. O primeiro, estrutural, a tendência do capitalismo a pressionar para baixo os custos de produção: a formação de um ‘profissional polivalente’ e o aligeiramento da sua formação. O segundo, conjuntural: **o uso político do ensino**, isto é, como parte de uma estratégia mais ampla de sustentação política da ditadura. Buscava-se subtrair as características críticas presentes nos conteúdos das Ciências Sociais. Daí, também, o interesse em se dar um caráter superficial à formação dos ‘especialistas’ responsáveis pelo ensino das matérias da área de Estudos Sociais. (Grifos do autor)(2001, p. 27)

Ou seja, a implantação da disciplina de Estudos Sociais significava muito mais um esvaziamento das características das Ciências Sociais, que diluídas em um único espaço, perderiam suas especificidades para dar um tom genérico e simplista a esta nova modalidade de disciplina.

Selva Guimarães aponta outra questão importante ao fazer referência a luta dos professores contra as imposições do regime. A autora fala de um “processo polêmico de lutas e discussões”, nos quais as entidades representativas dos historiadores e dos geógrafos – ANPUH e AGB – posicionavam-se abertamente contra as medidas tomadas pelo regime militar, conseguindo, em alguns casos, vitórias significativas.

Uma destas vitórias é tratada por Selva G. Fonseca quando aborda a luta dos professores contra a medida instituída pela Portaria 790/76, que conferia apenas aos professores formados nos cursos de Ciências Sociais a autorização para ministrar esta disciplina. Devido à pressão dos professores, exercida por meio de suas respectivas associações, conseguiram revogar a medida, podendo também os historiadores e geógrafos se responsabilizar pelo seu ensino. (GUIMARÃES, 1993, p. 30)

Para a disciplina de História, a sua incorporação aos Estudos Sociais representou o redimensionamento dos conteúdos e objetivos da disciplina aos moldes das necessidades do regime. Conforme escreve Thais N. L. e Fonseca (2003, p. 42), os objetivos dos Estudos Sociais, estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação incorporavam a herança positivista “sobretudo quando tenta, a partir dos conteúdos e atividades predeterminados, impor uma visão harmônica da sociedade, onde a

‘espontânea colaboração’ de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas.”

Essa perspectiva foi reforçada ainda pela organização e distribuição do conteúdo pelas quatro séries do ensino fundamental, organizados de acordo com a periodização Geral (Idades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e a da História do Brasil (Colônia, Império e República):

5ª série: História do Brasil Colônia

6ª série: História do Brasil Império e República

7ª série: História Antiga e Medieval

8ª série: História Moderna e Contemporânea. (FONSECA, 2003, p. 44)

Esta concepção organiza os conteúdos de acordo com a sucessão dos eventos políticos. Além disso, associa-se a idéia de construção da nação. Neste sentido, Thais Fonseca complementa esta idéia ao dizer que:

As diretrizes estabelecidas pelo Regime Militar em relação ao ensino de História do Brasil não somente reforçavam as características já presentes neste ensino desde, pelo menos, o início do século XIX, como ajudaram a consolidar concepções tradicionais acerca do conhecimento histórico. (2003, p. 51)

Para o ensino de 2º grau, a preocupação central era a habilitação profissional dos alunos com vistas à formação da mão-de-obra para o trabalho ou então para o vestibular, em detrimento de uma sólida formação geral.

Os Estudos Sociais teriam como objetivos centrais, como coloca Maria do Carmo Martins:

(...) o desenvolvimento de concepções de tempo e espaço, as noções de civismo e sociabilidade, a capacidade de identificar noções como comunidade e sociedade, concepções de Estado e relações sociais, o reconhecimento do processo histórico de ocupação do espaço geográfico brasileiro, a formação da cultura brasileira e, por último, a noção de desenvolvimento econômico. (2003, p. 26)

Estes objetivos, porém, atrelados ao controle ideológico, estariam de acordo com uma formação em que o indivíduo não questionasse a ordem estabelecida, sendo a escolarização aliada no processo de ordenação e controle da sociedade brasileira.

Neste processo, pode-se perceber que são retiradas do professor as rédeas do ensino, pois os órgãos do governo assumiram as funções de planejamento inclusive. O professor torna-se um mero transmissor de conteúdos. Neste sentido, é interessante

observar as colocações feitas por Thais Fonseca ao dizer que:

O processo de centralização da política educacional – o Conselho Federal de Educação é a instância superior de definição desta política, seguido dos Conselhos Estaduais – retirou das escolas e dos professores qualquer autonomia em relação aos projetos educacionais em geral, e suas atividades passaram a ser fiscalizadas e controladas ideologicamente, não só pela obrigatoriedade da obediência a currículos e conteúdos previamente determinados pelos técnicos daquele órgão, como também por poderem ser enquadrados na lei e punidos por atividades consideradas subversivas. (2003, p. 37)

Assim, se o ensino se objetiva efetivamente por meio do trabalho do professor no nível do planejamento, neste período, de certa forma, retirou-se do professor a responsabilidade sobre um elemento essencial de sua função profissional, uma vez que deveria seguir os planejamentos definidos em outras instâncias, e era vigiado constantemente por meio do controle burocrático do Estado.

Da mesma forma, Selva G. Fonseca aponta a forte centralização que marcava o ensino. Assim, submetido a um severo controle, com um formação precária, ganhou força no trabalho do professor a utilização de livros didáticos. Escritos à semelhança dos programas estabelecidos para o ensino de História, os livros didáticos tornaram-se o principal suporte para o trabalho do professor.

Percebemos que o professor e o aluno são os últimos elos da cadeia hierárquica. Ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar, de acordo com o ambiente; e, em conjunto com o diretor, assume ‘operacionalizar’, executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais ele está subordinado. A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e as diretrizes preestabelecidas, competindo a ela ‘garantir o nível de conhecimentos que todos os alunos, ao concluírem uma série, nível ou grau de ensino, devem obter.’ O que deve ou não ser obtido é estabelecido pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação. (1993, p. 53-54)

A partir de meados da década de setenta, desencadeia-se um processo de luta e renovação do ensino. O processo de abertura da ditadura militar possibilitou a reorganização dos movimentos sociais e dentre eles, também os professores, que começaram a discutir e colocar como prioridade a renovação do ensino.

Mas, foi apenas nos anos 80 que se pode ver a retomada da discussão curricular no país, marcada por debates e propostas de mudança no ensino de História, período

em que os vários Estados apresentaram novas elaborações curriculares em um processo que adentrou a década de noventa.

Analisando este processo, Elba S. de Sá Barreto diz que este movimento de renovação curricular teve início nos estados do Sul e Sudeste, regiões que “tendo eleito governos de oposição ao regime militar, pleiteavam uma conduta democrática em relação à redefinição dos destinos do país e à elaboração e implementação das políticas públicas” (1998, p. 07-08). Por trazer novas discussões, algumas destas propostas - como as que foram apresentadas por São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a primeira inclusive considerada renovadora para o ensino de História - acabaram por se tornar modelos para a elaboração de propostas curriculares em outros Estados.

Uma das primeiras medidas requeridas pelos professores de História e Geografia foi a extinção dos Estudos Sociais, o que não se fez, conforme escreve Circe Bittencourt, sem tensões e confrontos, que foram acompanhados de “discussões que passaram a considerar a necessidade de aprofundar questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado e às novas tendências e avanços nos campos historiográfico e pedagógico.” (2002, p. 13)

Quando do início da redemocratização na década de 1980, o marxismo ainda marcava a historiografia, sendo hegemônico nas Universidades, embora as experiências da História Nova estivessem ganhando espaço. Soares afirma que com a crise do marxismo, as tendências da História Nova se tornaram hegemônicas, o que representou a “ampliação da noção de documento e multiplicando a abordagem, a tendência francesa fez a Universidade pensar o cotidiano, historicizar os hábitos, ocupar-se de mitos, reaproximar-se enfim de uma história mais humana, onde o econômico deixava de ser o motor, para colocar em seu lugar múltiplas determinações.” (2002, p. 35). Assim, a História Social tem suas raízes na chamada “terceira geração dos Annales” ou História Nova.

Sobre a presença desta nova historiografia no Brasil, Reis aponta que:

Apesar de não constituírem novidades nas décadas de 50 e 60 (os paradigmas explicativos do marxismo e da escola dos Annales), o interesse pela História Social cresceu influenciado pelos trabalhos de E. P. Thompson, George Rudé e Albert Souboul, E. Hobsbawm, Stuart Hall, quando, a partir, das décadas de 60 e 70, surgem os primeiros trabalhos, cuja ênfase voltava-se para a investigação da composição social e da vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos étnicos, etc. Todavia, no decorrer das décadas de 70 e 80, o interesse pela História Cultural levou

tanto os historiadores marxistas quanto os Annales a conceberem diferentes abordagens para o que passou a ser denominada de História Social. (2001, p. 13)

Mas, apesar da presença desta historiografia que vinha ganhando espaço, boa parte das propostas de renovação dos currículos apresentava como eixo temático os modos de produção, reflexo das idéias marxistas que ainda ecoavam com força nas universidades durante este período.

Assim, o retorno da História e da Geografia nos anos oitenta incorporou uma tarefa mais ampla do que somente rediscutir os conteúdos e métodos. Dentro do contexto de superação da ditadura e de se ter que trabalhar, nas escolas, com alunos vindos das diferentes classes sociais, foram trazidas para discussão “as reflexões postas pela História Social (que) estiveram presentes de forma marcante”, particularmente em São Paulo (REIS, 2001, p. 21), com a proposta da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Reflexões estas que não irão deixar de influenciar um repensar da concepção História enquanto ciência e disciplina, seus conteúdos, métodos, objetivos e a formação dos professores.

Embora analisando mais detidamente as propostas de São Paulo e de Minas Gerais, Selva Guimarães Fonseca traz elementos significativos para pensar como estavam sendo encaminhadas as discussões sobre este novo ensino de História que se buscava no início dos anos oitenta e, que de certa forma, não era alheia aos outros Estados.

O repensar o ensino de História ganha espaço em associações científicas como ANPUH, SBPC; (...); congressos, seminários, debates envolvendo os três graus de ensino. Também a mídia ocupa-se os debates sobre os possíveis caminhos do ensino de História. As discussões recorrentemente priorizavam os seguintes aspectos: a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos de ensino. (1993, p. 86)

Discussões incorporando estas questões foram, então, levadas a cabo e surgiram, no intuito de contribuir com o trabalho do professor, publicações como *Ensino de História: Revisão Urgente*, organizado por Conceição Cabrini (1986) e que, nas suas palavras “representou um das manifestações do diálogo acadêmico com a escola de primeiro e segundo graus.” (CIAMPI e CABRINI, 2003, p. 07)

Se o que determina as escolhas dos conteúdos nas propostas curriculares são questões associadas às necessidades da sociedade, Circe Bittencourt diz que são estas mesmas questões que irão colocar também a manutenção das próprias disciplinas nos currículos e a partir delas é que se pode buscar elementos para a seleção de conteúdos do ensino. Escreve a autora:

A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito do voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola. (2003, p. 17)

Boa parte das propostas apresentadas pelos Estados entre meados da década de oitenta e início da década de noventa, segundo Circe Bittencourt, trazem uma reordenação dos conteúdos, ancorados nos pressupostos vindos da historiografia da História Nova. Mas foi a proposta de São Paulo que apresentou, neste sentido, uma maior inovação, ao indicar a utilização de eixos temáticos para a organização dos conteúdos. A proposta buscava, por meio desta abordagem, romper com um trabalho fechado na cronologia, trazer à tona novos atores sociais, colocando professores e alunos como produtores do conhecimento histórico, sujeitos capazes de pensar e de compreender o mundo numa atitude crítica reflexiva. Mas para isso, era necessário também se repensar a formação dos professores.

As finalidades que se colocaram para o ensino de História, tendo em vista as novas perspectivas postas ao ensino após a experiência de ter vivenciado o regime militar, não diferiam substancialmente entre as propostas apresentadas. Em sua análise Circe Bittencourt assim as identifica:

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. (2003, p. 19)

A autora avalia ainda que estes não são objetivos novos e que desde os anos 50 já estavam expressos nos documentos direcionadores do ensino. Assim, pode-se relembrar a idéia de Kátia Abud já apresentada anteriormente neste texto de que o conceito de cidadania precisa ser devidamente historicizado, pois parece que ele tem

sido uma permanência na constituição da disciplina de História no Brasil e em cada momento histórico reveste-se de significados diferentes.

Como inovação dos objetivos apresentados pelas diferentes propostas curriculares nas décadas de oitenta e noventa, Bittencourt destaca que:

A inovação que ocorre quanto aos objetivos é a ênfase atual no papel do ensino de História para a compreensão do ‘sentir-se sujeito histórico’ e em sua contribuição para a ‘formação de um cidadão crítico.’ (2003, p. 19)

Estes e outros objetivos que se colocaram para o ensino de História a partir deste momento não podem ser descolados de outras discussões como, por exemplo, a da seleção dos conteúdos do ensino que o professor realiza. Entende-se que esta é uma questão fundamental a ser discutida, pois a seleção que se faz dos conteúdos reflete diretamente os objetivos que se pretende dar ao ensino.

Pode-se dizer, assim, conforme analisado até aqui, que a história do ensino de História mostra que ele prestou-se, na maior parte da sua existência, à institucionalização de uma memória oficial. Neste sentido, são relevantes as palavras de Suzanne Citron colocadas no início deste texto. Se aquilo que deve ser proposto para o ensino é imposto por autoridades, assim também o é o seu objetivo, pois que à medida que se decide sobre *o que* ensinar, quase que automaticamente se faz tendo em vista *para que* se escolhe o que ensinar. Não se pode deixar de dizer que o *como* ensinar está profundamente articulado com estas concepções, discussão que será um pouco mais aprofundada no decorrer deste texto.

As contribuições trazidas pela retomada da História como disciplina independente dos Estudos Sociais trouxe discussões e propostas de inovação que ainda estão sendo processadas pelos professores e pelos sistemas de ensino. A caminhada em busca da renovação do ensino de História, retomada nos anos oitenta, ainda segue procurando solucionar as dificuldades impostas por velhos e novos problemas. Interessa agora observar como se colocam para a disciplina de História atualmente as questões relacionadas aos conteúdos e aos objetivos para o seu ensino.

1.3 Questões atuais sobre os conteúdos de ensino da História: os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

A década de 1990 foi marcada pela retomada da discussão curricular no Brasil, quando praticamente todos os Estados implantaram, ainda no início desses anos, seus novos currículos elaborados após o fim do regime militar (1964-1985) e da obrigatoriedade dos Estudos Sociais. Para o ensino de História este momento representou também a reafirmação da importância da permanência da disciplina nos currículos, segundo Bittencourt (2002, p. 11), assegurada pela sua presença nas propostas curriculares dos Estados e Municípios a partir de 1985 e, mais recentemente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1996, a lei máxima da educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – foi aprovada e entrou em vigor, trazendo algumas mudanças para o ensino no país.

Tal Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, rege a educação nacional atualmente. Entre estas mudanças trazidas por ela, podem ser destacadas a chamada municipalização do ensino, que atribui aos municípios a responsabilidade pela educação infantil e fundamental; a instituição do ensino a distância, a criação do curso Normal Superior e a composição dos currículos feitos, em parte, com uma base comum e outra parte com uma base diversificada. (DEMO, 1997, p. 12) Boa parte das críticas atribuídas a LBD 9394/96 referem-se a aproximação da lei com as propostas neoliberais.

Para o Ensino Médio, a Lei prevê que é o âmbito estadual dos governos que deve, prioritariamente, mantê-lo. As disposições sobre o seu ensino, colocam esta etapa, a última da educação básica, como sendo a que deve preocupar-se com o encaminhamento para a formação profissional ou conforme a expressão retirada da própria Lei “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” e que o ensino neste nível dê condições para a continuidade do ensino, persistindo, assim, a dualidade do Ensino Médio, voltado para a preparação para o trabalho ou para a continuidade dos estudos. (LDB, art. 35, §1.)

Esta perspectiva do Ensino Médio, apresentada na LDB, também pode ser

percebida nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1999), que reafirmam esta postura. Nos PCNEM, a preocupação com a preparação para o exercício da cidadania é bastante evidenciada, embora não deixe de apresentar a referida dualidade notada na lei.

Apoiado nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei 9394/96 – que estabelece em seu artigo 2º a finalidade da educação como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, foram então elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCN's para o Ensino Fundamental foram entregues à comunidade educacional no ano de 1998. Organizados de forma centralizada, a elaboração dos PCN's contou com uma equipe escolhida pelo Ministério e com a colaboração de intelectuais dos diversos campos do conhecimento. Junto a este mesmo processo de renovação curricular do país, houve também uma discussão em torno da reforma do segundo grau, que passou a se denominar Ensino Médio. E, para esse nível do ensino, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999.

A nova organização curricular para o Ensino Médio foi proposta por áreas do conhecimento, com o objetivo de, segundo os documentos oficiais, facilitar o desenvolvimento dos conteúdos. Dentro dela, a disciplina de História está integrada à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, juntamente com a Filosofia, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política.

A reforma curricular enfocou, para o Ensino Fundamental, a questão do conteúdo, trazendo propostas de saberes a serem ensinados organizados por meio dos eixos temáticos. Porém, para o Ensino Médio, os PCNEM não indicaram os conteúdos a serem ensinados, mas sim um conjunto de competências, habilidades e atitudes que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos alunos. Seria, então, a partir dessas competências, habilidades e atitudes que o professor deveria selecionar e definir os conteúdos mais significativos com os seus alunos.

No entanto, em 2003 foram lançados pelo governo os PCN+, trazendo sugestões de temas a serem trabalhados no Ensino Médio, organizados também por meio de eixos temáticos. Uma análise mais detida deste material é apresentada no Capítulo 3.

A opção da organização dos conteúdos por meio de eixos temáticos revela a adoção dos pressupostos da História Nova pelos especialistas que os elaboraram. Isso implica privilegiar, no ensino de História, os temas ligados ao cotidiano, “buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico.” (SOARES, 2002, p. 39)

Embora a organização em eixos temáticos para os conteúdos represente, em termos de orientação nacional, uma mudança substantiva em relação ao que até então fora apresentado, como se procurou indicar de forma sucinta, essa mudança não vai ser recebida sem críticas. Arias Neto (1999) apresenta, neste sentido, uma crítica bastante pertinente em relação à forma como os conteúdos são apresentados e as questões que ficam subentendidas.

Primeiramente, o autor aponta que a pretensão do governo em reformar o ensino por meio de uma renovação de conteúdos é um esvaziamento desta tentativa, na medida em que não atinge o alvo necessário para se chegar a tal objetivo. Ironicamente, escreve: “A reforma da educação não começa pela reforma do sistema educacional, pela qualificação e valorização do professor. A reforma da educação começa pelo conteúdo.” (ARIAS NETO, 1999, p. 110). E completa sua crítica aos eixos temáticos sugeridos dizendo que, na sua visão, representam um conjunto anódino de curiosidades. Sendo assim, sugere que se continue com os conteúdos tradicionais.

Mais do que tudo isso, as críticas apresentadas por Arias Neto (1999), Soares (2002) e Moreira (1996) colocam em evidência a submissão do ensino ao mundo produtivo, no qual a formação de cidadãos úteis, criativos, disciplinados, adaptáveis às mudanças periódicas do capitalismo seriam fundamentais para tornar os indivíduos capazes de responder às demandas de um mundo globalizado e dominado pela tecnologia. A disciplina História passaria a ser, dentro desta perspectiva, “um instrumento ideológico importante na construção dos valores objetivos como ser histórico e cidadania social, porém eivados de valores neoliberais.” (SOARES, 2002, p. 38).

Outras características foram analisadas pelos autores e recebem ressalvas nos documentos oficiais de orientação curricular PCN's e PCNEM. Por exemplo: dentro da reformulação curricular proposta para o Fundamental e também para o Ensino

Médio, já em seu processo de elaboração, foram definidos princípios como “interdisciplinariedade, contextualização e currículo por competências que integram seu discurso regulativo” (LOPES, 2002, p. 391).

Segundo Alice Lopes (2002) o conceito de contextualização foi utilizado no documento oficial do Ministério da Educação no sentido de mostrar que “a educação é para a vida”. Conforme colocam as diretrizes curriculares, por contexto entende-se quatro dimensões: trabalho, cidadania, vida pessoal e cotidiana e convivência. Porém, como complementa a mesma autora, dentre estes princípios o que ocupa centralidade é o contexto do trabalho. Ou seja, a vida é entendida numa dimensão produtiva.

Arias Neto (1999), analisando as sugestões e encaminhamentos apontados pelos PCN's diz que a escola proposta nos documentos oficiais é uma escola idealizada, que considera que todos têm condições de acesso a materiais e à tecnologia. Além disso, os conceitos de humanidade e de cidadania, advindos do vocabulário dos Direitos Humanos, têm efeito apenas decorativo, pois se incorporam a idéia de potencialidade produtiva, na busca da formação de cidadãos úteis. O que o autor quer ressaltar com isso é que a educação e o ser humano não tem um fim em si mesmo, mas que sua finalidade está associada à idéia do trabalho, do ser produtivo. (ARIAS NETO, 1999, p. 117).

Observado desta forma, o Ensino Médio e a educação profissional assumem funções paralelas no sistema de ensino. Sendo assim, pode-se indagar a quem se destina o Ensino Médio. Segundo o Parecer CNE/CEB/98, este nível de ensino se destina aos “ ‘jovens que aspiram a melhores condições de vida e de emprego’ e aos ‘adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com a vida escolar mais acidentada’.” (NUNES, 2002, p. 16). E a legislação estimula e coloca como objetivo do Ensino Médio a articulação entre o acadêmico e o profissional.

No entanto, pode-se observar que para o Ensino Médio permanece, como em propostas anteriores, as marcas da dualidade, revelada no desafio de atender a estas duas demandas – o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos. Esta dualidade vem, na verdade, legitimar a existência de dois caminhos: um, para os que serão preparados pela escola para exercer funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho. Sendo assim, a nova proposta, refinada na argumentação, não esconde a idéia utilitarista e de

eficiência do ensino.

Para Lopes (2002, p. 392), propostas oficiais como os PCNEM trazem um híbrido de discursos curriculares, articulando idéias como a formação profissional e a formação para a cidadania, visando se legitimar junto a diferentes grupos que trabalham nas várias instâncias do poder (federal, estadual e municipal), seja na sua produção ou na sua implementação e análise.

Não se pode deixar de ver os Parâmetros Curriculares Nacionais como um importante e poderoso instrumento de intervenção do Estado no ensino, escreve Kátia Abud (2002); e ele também não pode ser entendido independentemente dos órgãos que os produziram, pois o fazem tendo em vista concepções que são fruto de escolhas deliberadas para a elaboração dos princípios que o regem.

Atualmente, a finalidade do ensino médio tem como proposta “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”. (PCNEM, 1999, p. 16). Estes princípios orientaram a reformulação curricular do ensino Médio e estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. E o caminho que os Parâmetros, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, apontam é o do desenvolvimento das competências. Mais uma vez, parece ser a idéia do ser produtivo que ganha destaque: ser competente, ter habilidades para.

Delineadas essas questões enquanto referências para o debate sobre o que ensinar, o presente trabalho busca esclarecer a relação entre o currículo oficial e o ensino na disciplina de História no Ensino Médio, particularmente quanto à seleção de conteúdos que deve ser realizada pelo professor. A questão que se coloca é discutir e compreender quais são os suportes que o professor tem à sua disposição e quais são os elementos que privilegia ao selecionar e organizar os conteúdos da sua aula.

Como já afirmado, não se trata de investigar apenas os conteúdos que os professores selecionam, mas entender suas escolhas, seus critérios e explicações na relação com as definições curriculares em outras instâncias, motivo pelo qual se procurou percorrer alguns pontos da história dos conteúdos de História no Brasil, até a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É nessa direção que Goodson aponta ao afirmar a importância de se

compreender as conjecturas e interesses envolvidos na elaboração dos currículos como forma de se compreender sua realização interativa em sala de aula. Para ele, isso não significa estabelecer um vínculo direto ou facilmente discernível entre a construção e a realização dos currículo. E mais:

Também não significa que, ocasionalmente, a fase interativa não possa subverter ou transcender a fase pré-ativa. Serve, porém, para demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e fundamentais para a realização interativa em sala de aula. Por conseguinte, a menos que analisemos a formulação do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. (GOODSON, 1995, p. 109)

Assim, aceitando com Goodson que o conhecimento sobre as formas pelas quais os conteúdos foram definidos pode propiciar entendimentos novos e consistentes sobre aspectos do trabalho escolar e na sala de aula, a presente investigação se dirigiu à ação que os professores exercem sobre os conteúdos de História no Ensino Médio sem desconhecer as outras esferas de definição curricular.

Tomando como pressuposto a idéia de que o professor não apenas organiza temáticas para o ensino, não apenas seleciona os conteúdos entre os que lhe são indicados pelos currículos oficiais, afirma-se que ele trabalha em dimensões mais particulares, organizando e articulando um “conteúdo do conteúdo”, questão assumida como central na realização da presente investigação, cujas análises foram desenvolvidas a partir de trabalho de campo que será descrito e discutido a seguir.

2 PROFESSORES DE HISTÓRIA, PLANEJAMENTO DIDÁTICO E CONTEÚDOS DO ENSINO: ALGUMAS RELAÇÕES

O objetivo deste texto é localizar algumas relações entre os diferentes níveis de decisão sobre o que ensinar, buscando explicitar os elementos que, a partir dessas decisões, contribuem para configurar um certo tipo de conteúdo de ensino, no caso específico da História.

No campo educativo, a palavra *ensino* remete quase que diretamente à existência de um conjunto de idéias, de formas e modos de pensar e agir, de elaborações, ou seja, de produções de uma cultura que se deseja conservar, transmitir ou propor. Se isso pode parecer, ao início, uma questão banal, na verdade constitui a questão central que institui, organiza e mantém os sistemas educativos.

Desse ponto de vista, como se procurou apontar ao discutir elementos conceituais no campo do currículo e das definições específicas sobre os conteúdos de História no Brasil, as questões sobre o que ensinar tem-se constituído como fértil campo de debates que incluem a problematização de diferentes dimensões da seleção de conteúdos, desde os embates entre forças e interesses econômicos, políticos e culturais que configuram a cultura escolar – a partir das relações da escola com a sociedade – até os processos internos que constituem a cultura da escola – entendendo-se a presença dos professores e alunos como sujeitos que também interpretam, definem, escolhem, propõem, aceitam, recusam, resistem.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), a teoria e a investigação sobre o ensino têm voltado suas preocupações muito mais para as atividades do que para os conteúdos, desarticulando essas duas dimensões que pela natureza do objeto seriam indissociáveis. Afirma o autor: “Em educação, como acontece no estudo de outros fenômenos psicológicos e sociais, isso costuma acontecer com frequência. E, no caso do ensino, aconteceu: a atividade, seus agentes e seu contexto desligaram-se em muitos casos dos conteúdos aos quais servem” (p. 120).

Na perspectiva de análise de Gimeno Sacristán, “a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca” (p. 120). Para ele, “sem conteúdo não há ensino” e, ainda, “sem formalizar os problemas relativos ao conteúdo não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino,

porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve” (p. 120).

Assim, o autor afirma que “a preocupação pelos métodos e processos de aprendizagem levou, infelizmente, a que grande parte da investigação educativa disponível não se refira ao conteúdo de ensino” (p. 120). Essa referência que poderia ter sido feita em relação particularmente ao país do autor, a Espanha, interessa profundamente aos estudos sobre currículo e conteúdos de ensino no Brasil, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm sua matriz nas propostas curriculares espanholas, produzidas sob uma forte influência do discurso e da investigação educativa do campo da psicologia da educação, em suas vertentes construtivistas.

É interessante relembrar aqui a crítica feita por ARIAS NETO (1999, p. 110) aos eixos temáticos sugeridos pelos documentos oficiais brasileiros para o Ensino Fundamental, afirmando que representam um conjunto anódino de curiosidades e propondo uma continuidade dos conteúdos tradicionais. A reforma curricular para o Ensino Médio não indicou inicialmente os conteúdos a serem ensinados, nem eixos temáticos, mas sim um conjunto de competências, habilidades e atitudes que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos alunos.

Segundo essas orientações, caberia ao professor de Ensino Médio selecionar e definir seus conteúdos de ensino dentre aqueles mais significativos para o desenvolvimento dessas competências, habilidades e atitudes, encaminhamento que aqui estará sendo discutido e problematizado, mas que parece estar em correspondência com o esvaziamento da discussão sobre o que se deve ensinar como também com o modelo curricular adotado, que pode ser melhor compreendido a partir dos elementos aqui apontados a partir das questões postas por Gimeno Sacristán.

No caso específico do Brasil, a pouca presença de debates sobre os conteúdos de ensino nas duas últimas décadas também pode ser registrada. Na Didática, tradicionalmente o tema da seleção de conteúdos tem sido apresentado no contexto do estudo do Planejamento Educacional e do Planejamento de Ensino, entendidos consensualmente como “processos de previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins”, inclusive em manuais mais recentes.¹

¹ Ver por exemplo a 9ª. Impressão da 11ª. Edição da obra Planejamento de Ensino e Avaliação, de Enricone, André e Turra, cuja 1ª. Edição é de 1975.

Em um dos poucos trabalhos localizados sobre o tema, Pura Martins problematiza as relações entre teoria e prática e chama a atenção para essa discussão no campo do que ela denomina “Didática Prática”:

De acordo com os autores que tratam da seleção e organização dos conteúdos (...) esta é uma tarefa importante que o professor deve realizar ao organizar o seu plano de ensino. (...) embora os autores assumam posições diferenciadas quanto ao modelo de educação, percebe-se um ponto comum que os une, qual seja, 'a importância da seleção e organização criteriosa, *pelo professor*, dos conteúdos a serem trabalhados com o grupo de alunos' (Grifo meu). (MARTINS, 1996, p. 67)

Nessa concepção, o que se enfatiza é a complexidade dessa atividade, inclusive apresentando sugestões sobre as fontes de conteúdo, os critérios para fazer a seleção e os modelos para organizá-los. Considerada como “tarefa” do professor, a seleção deve ser feita sobre os “bens culturais acumulados e sistematizados cientificamente”, levando-se em conta “a estrutura lógica da matéria; as condições psicológicas para a aprendizagem, bem como as necessidades sócio-econômicas e culturais” e compondo o que se convencionou denominar de conteúdos programáticos. (TURRA et alii, 1975/1996, p. 33-35)

Outros critérios também devem ser considerados, entre eles “validade, flexibilidade, significação e possibilidade de elaboração pessoal e utilidade do conteúdo, sem os quais o professor correrá o risco de não selecionar os conteúdos mais significativos para a aprendizagem dos seus alunos”. Um ponto importante a destacar é o fato de que, para os autores na dimensão da “Didática Teórica”, os conteúdos não devem ser confundidos “com mera listagem dos mesmos”. (MARTINS, 1996, p. 70-72).

Concluindo suas análises nessa dimensão teórica, Martins afirma que desde a década de 1970 se salienta a importância da tarefa que deveria ser realizada pelo professor, diferentemente do que havia sido a tradição anterior de cumprir e esgotar programas, sem liberdade de selecionar e organizar os conteúdos para seus alunos.

De outro lado, para essa autora, no campo da “Didática Prática (...) aquela vivenciada pelos professores nas escolas” (1996, p. 73), o que acontece pode ser visto exatamente como um contraponto das prescrições da “Didática Teórica”:

(...) o professor, na maioria das vezes, não participa da seleção e organização dos conteúdos que irá trabalhar com seus alunos. Estes são previamente definidos no plano curricular da escola e/ou nos livros didáticos, por especialistas, sem a participação do

professor; sendo-lhes entregues em pequenas (grandes) doses bimestrais, em forma de tarefa a ser cumprida, como se a ação fosse desenraizada de um compromisso político concreto.” (MARTINS, 1996, p. 73).

A partir de depoimentos de professores, Martins expõe o que eles pensam sobre a distância entre os conteúdos que devem trabalhar e aquilo que a realidade apresenta, indicando que são defasados em relação às necessidades dos alunos, que privilegiam aspectos irrelevantes em detrimento dos essenciais, que a quantidade é inadequada, entre outros pontos.

Problematizando o sentido da atividade do professor na sociedade capitalista, Martins afirma que também na escola, estabeleceu-se a divisão entre os que detêm os meios de produção e concebem o processo de trabalho e aqueles aos quais cabe executar as tarefas que lhe são atribuídas. Em relação ao professor, a autora afirma que:

(...) na prática cotidiana, dos três níveis de competência que lhe foram apresentados como seus no processo de ensino, quais sejam, planejamento, execução e avaliação, apenas o nível de execução lhe é reservado. A concepção do processo do seu trabalho, bem como o controle dos seus resultados, quase nunca lhe pertencem. (1996, p. 79)

Para a autora, a possibilidade de recuperação desse controle passa por uma nova forma de “vivenciar, refletir e sistematizar coletivamente o conteúdo”, dando-lhe um novo significado, a partir de uma “perspectiva teórico-prática”. (p. 81).

Esta exposição detalhada do trabalho de Martins, um dos poucos no campo da Didática no Brasil nesse período, que se debruçou sobre a seleção de conteúdos, remete ao conjunto de debates que revela a existência de uma tensão entre as propostas curriculares, os programas previamente definidos – que indicam o saber a ser ensinado – e o saber ensinado pelos professores em suas aulas.

No campo das relações entre Currículo e Didática, a discussão dessa tensão como uma das características da atividade docente e não como um problema é recente e aponta alguns elementos essenciais aos objetivos desta dissertação.

Essa ênfase no papel dos professores nos processos de seleção dos conteúdos, apontada na metade da década de 1980 por Martins, ganha espaço, de diferentes formas, na discussão teórica em diferentes abordagens das questões educacionais ao longo da década de 1990. É particularmente interessante retomar esse debate após a

divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio que indicam a seleção de conteúdos de ensino como *tarefa* do professor.

Do ponto de vista específico da História, como disciplina escolar, é preciso recuperar aqui o que se procurou demarcar no primeiro capítulo ao localizar momentos da história da constituição dessa disciplina no Brasil, buscando evidenciar as relações entre a definição do que deve ser ensinado, expresso nos programas oficiais, e aquilo que se estabelece como objetivo da disciplina naquele dado momento.

Essa dimensão é essencial para se compreender o significado educativo das propostas – como os Parâmetros Curriculares Nacionais – produzidas no embate de forças e interesses de diferentes grupos, de diferentes naturezas, que acabam por configurar indicativos de quais conteúdos se deve ensinar, mesmo quando – no mesmo caso particular dos PCNEM – não expressam tais conteúdos em uma lista de assuntos ou temas.

Dirigindo seu olhar investigativo para outras dimensões da questão, Ana Maria Monteiro, ao discutir especificamente o ensino de História, destaca a importante renovação teórica decorrente das análises realizadas em diferentes perspectivas, particularmente “aquelas desenvolvidas com base no reconhecimento da especificidade e complexidade do campo educacional como objeto de pesquisa”. (2003, p. 12)

Entre os estudos destacados pela autora, alguns deles já apontados nesta dissertação (como os de Goodson e Forquin, por exemplo), uma contribuição relevante pode ser encontrada nos trabalhos que chamaram a atenção, na década de 1980, para as transformações que os saberes sofrem no processo de didatização, a partir do conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1991).

Apesar desse autor não levar em consideração a dimensão educativa, Monteiro afirma que do ponto de vista didático esse conceito pode dar uma contribuição interessante para se compreender melhor as questões do ensino, sendo a principal delas “a identificação das mudanças conceituais efetuadas durante o processo de transposição didática a partir das necessidades da ‘razão didática’, ou seja, a lógica que exige que o saber ensinado, além do fato de atender a uma razão sociológica (demandas políticas e culturais) precisa ser possível de ser ensinado”. (MONTEIRO, 2002, p. 85)

Chevallard distingue a transposição *lato sensu* – que tem início com a definição dos saberes a ensinar a partir do “saber sábio”, da qual os professores em geral não participam –, da transposição didática *stricto sensu* – que dá continuidade a esse processo pela ação dos professores em sua esfera de atuação. Nas palavras do autor:

Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar um lugar entre los *objetos de enseñanza*. El 'trabajo' que transforma de um objeto de saber a enseñar em um objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. (...) La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto puede denominarse más apropiadamente 'transposición didáctica *stricto sensu*' (1991, p. 45)

Reconhecendo a especificidade da contribuição de Chevallard, Monteiro demarca a necessidade de dialogar com outros autores, na perspectiva específica do ensino de História, particularmente em duas direções. A primeira delas aponta para a recuperação da dimensão educativa como elemento fundamental para se compreender a produção do conhecimento escolar, ao mesmo tempo em que se redimensiona a relação entre este conhecimento e o conhecimento acadêmico. Para isso, Monteiro traz para sua análise o conceito de prática social de referência, como proposto por DEVELAY (1992)².

Esse conceito, relacionado a diferentes atividades sociais que podem servir de referência ao ensino – constituindo-se em base de experiência real ou simbólica para ele – permite compreender o processo de escolha de valores pelos agentes da transposição didática. Esse processo que Develay denomina de “axiologização”, amplia de forma interessante o conceito de transposição didática, especialmente no que se refere ao caso da História:

Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir à passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados. Eles estão presentes em forma de “filigrana” nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade. (MONTEIRO, 2002, p. 88).

Para o tema que está no centro desta dissertação – a escolha dos conteúdos de ensino pelos professores – é importante destacar que o processo de axiologização

² O conceito de prática social de referência foi formulado originalmente por MATINAND, J. L. Connaître et transformer la matière. Berne: Peter Lang, 1986 (conferir em Monteiro, 2002, p. 86).

ocorre nos diferentes níveis da transposição, e pode se expressar tanto na inclusão quanto na exclusão de conteúdos de ensino, seja as que são feitas com base na seleção cultural que origina propostas curriculares oficiais, quanto as que são efetivadas no processo de apropriação, pelos professores e alunos, daquelas propostas.

Assim, Monteiro aponta uma segunda direção para superar as dificuldades trazidas pelo conceito de transposição didática: tomar o conceito de “mediação didática”, tal como proposto por Lopes (1997, p. 106), no sentido de um processo que, por meio de relações complexas, não imediatas, configura uma dada realidade – neste caso específico, do ensino.

Indicados tais elementos teórico-metodológicos, pode-se a seguir apresentar a descrição analítica de parte dos resultados do trabalho de campo que foi realizado, particularmente no que se refere ao planejamento dos conteúdos de ensino no interior das escolas de um Município da Região Metropolitana de Curitiba, a partir da visão que os professores de História têm sobre tais processos. Buscou-se, aqui, explicitar algumas relações entre o nível de decisão dos professores e os níveis mais amplos de decisão sobre quais conteúdos de História devem ser ensinados aos alunos do Ensino Médio.

2.1 Os professores e a seleção de conteúdos de História: definindo o foco da investigação.

Que critérios os professores utilizam para selecionar os conteúdos de ensino? Este questionamento, apresentado inicialmente de forma ampla, motivou a elaboração do projeto que deu origem a esta dissertação.

Como professora de História do ensino fundamental e médio, essa questão se apresentou quando, no final do ano de 2000, na escola em que a pesquisadora atuava, o grupo de professores foi solicitado pela direção a organizar um novo planejamento dos conteúdos, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). E, nesta atividade, foi interessante perceber as formas pelas quais os conteúdos permaneciam, entravam ou saíam desta nova organização, conforme as opiniões e escolhas de cada professor que participava.

As questões complexas que a atividade deixava entrever e a ausência de respostas mais articuladas sobre o que ocorria nesse processo foram estimuladoras da problematização central que definiu a elaboração do projeto de pesquisa para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: as relações que se estabelecem na seleção de conteúdos de ensino.

Investigar esta questão parecia ainda mais instigante quando direcionada para a disciplina de História no Ensino Médio. Se no caso do Ensino Fundamental os PCN's traziam eixos temáticos para a organização dos conteúdos, em relação ao Ensino Médio o documento oficial – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999) – apresentava apenas as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos professores ao ensinar.

Já que o documento oficial não sugere nenhum eixo temático ou listagem de conteúdos para se chegar ao desenvolvimento de tais competências e habilidades, pode-se afirmar que deixa um espaço maior para que o professor possa atuar na definição dos conteúdos. É esta, inclusive, a indicação feita no próprio documento ao afirmar que “identificar e selecionar conteúdos são *tarefas* fundamentais do professor” (PCNEM, 1999, p. 305, grifo da pesquisadora). Assim, embora colocada de forma geral, esta primeira questão serviu para delimitar a seleção de conteúdos no ensino de História como um tema de pesquisa interessante que poderia trazer à tona processos que estão envolvidos na função docente.

No decorrer dos estudos sobre o tema, a questão foi sendo reelaborada e ganhando um maior direcionamento para a configuração do objeto de estudo: pensando-se que os PCNEM não apresentam os conteúdos indicados para o trabalho na disciplina de História, com que elementos o professor contará para estabelecer o que vai efetivamente ensinar aos seus alunos?

Porém, se o espaço para a seleção de conteúdos pelo professores estava aberto no documento de 1999, em 2002 foram lançados pelo Ministério da Educação os PCN+, um documento complementar aos PCNEM que traz sugestões de eixos temáticos e conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos do ensino médio acrescentados às competências e habilidades estabelecidas no documento anterior.

Alteradas, portanto, as condições iniciais que definiram a investigação, uma vez que os PCN+ apresentam uma listagem de conteúdos na forma de eixos temáticos,

tornou-se necessário um reordenamento do projeto de pesquisa. As leituras sobre o tema reafirmaram o sentido da motivação inicial que conduziu ao projeto, porém o próprio conceito de seleção de conteúdos passou a ser problematizado, exigindo novas definições.

Se entendida como parte integrante e indissociável da ação docente e não como “tarefa” atribuída ao professor, a seleção de conteúdos passa a significar algo mais do que definir um eixo temático ou estabelecer uma lista de assuntos. Olhada a partir dos conceitos inicialmente apresentados, particularmente o de mediação didática, trata-se de um processo que se efetiva, por exemplo, ao incorporar materiais ao tema de uma aula, ao preparar as atividades para um determinado assunto, ao definir que para salas de aula diferentes (mas agitadas, mais calmas, mais “fracas”) os materiais e as atividades precisam ser adequados, ao excluir ou incluir temas conforme o tempo que se tem até o término de um bimestre ou semestre.

É também a partir desta perspectiva que se compreende a concepção de conteúdo como algo que extrapola a simples noção de que os conteúdos são temas, os assuntos, os tópicos das listas de conteúdos a serem ensinados. Concorde-se aqui com a concepção de conteúdo apresentada nos PCN+, ao afirmarem que:

Para além simplesmente dos conteúdos programáticos, que se traduzem quase sempre pelos temas e assuntos existentes em um dado programa escolar, devemos lembrar que conteúdos curricular é todo e qualquer aspecto e/ou variável que de alguma maneira interfere na construção de conhecimentos por parte dos educandos. Assim, se temos como certo que os conceitos de determinada disciplina, os materiais utilizados em sala de aula, as atividades propostas para os educandos, os procedimentos utilizados, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e/ou mobilizadas, além dos próprios temas e assuntos selecionados, entre outros, (...), todos esses elementos devem ser considerados como sendo conteúdo curricular (...). (PCN+, 2002, p. 23)

Observando-se a argumentação acima e tomando a concepção de conteúdo que é apresentada, não se pode negar a existência de diferentes níveis e formas de seleção de conteúdos que determinam, em parte, o trabalho docente. Não se pode negar, também, a existência de uma “tradição seletiva”, conforme escreve Forquin (1993, p. 33) que marca os currículos formais; a forte presença de publicações didáticas que pré-selecionam conteúdos de ensino, inclusive já adequados aos PCNEM, como, por exemplo, os livros didáticos; e ainda as definições curriculares no interior da escola, como os planos e programas, que interferem na atividade docente.

Assim, pode-se compreender a seleção de conteúdos como um processo de tensão entre uma dimensão que, de certa forma, independe do professor e uma outra que está presente nas suas práticas cotidianas. A presença dessa tensão, apesar de reconhecida, é pouco explorada em investigações e ainda é pouco debatida na literatura específica sobre ensino de História, como demonstrou a revisão bibliográfica realizada para esta dissertação³.

Entre os trabalhos que discutem a seleção de conteúdos, destaca-se a dissertação de mestrado de Marisa Nunes, produzida junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná no ano de 1982, que tem como objeto de análise os critérios de seleção e organização de conteúdos para a disciplina de Estudos Sociais.

Neste trabalho, a pesquisadora discute os critérios que devem ser levados em conta para a seleção e organização de conteúdos que deveriam ser adotados pelos professores, afirmando que:

As teorias curriculares, valendo-se da contribuição das Ciências da Educação, principalmente a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação e a Psicologia da Educação, determinam tais critérios em 3 categorias correspondentes a estas ciências: critérios gnosiológicos, critérios sociológicos e critérios psicológicos. (NUNES, 1982, p.8)

A autora fundamenta cada um destes três critérios e desenvolve uma análise detalhada de cada um, buscando identificar a presença desses critérios nas seleções que os professores fazem para os planejamentos escolares e nos livros didáticos mais citados por eles.

Pautado no modelo da racionalidade técnica, o objetivo proposto para o trabalho, segundo Nunes, era o de verificar se os professores estão selecionando e organizando os conteúdos curriculares de acordo com estes critérios elaborados pelo referencial teórico adotado.

Das conclusões apresentadas por Marisa Nunes, destaca-se aqui a que se refere ao papel dos professores na seleção de conteúdos. A autora escreve os professores

3 Particularmente aqui a referência é feita a partir de levantamento realizado no setor de periódicos nacionais da biblioteca da FEUSP. Além dos periódicos da Educação, como a Revista Brasileira de Educação (ANPED), a revista Educação e Sociedade (Cortez), a revista Teoria e História (UFRS), foram examinadas as revistas do Ensino de História, a partir do início da década de 90, como a Revista Brasileira de História (ANPUH), a revista História e Ensino (UEL). Também foram pesquisados o banco de dados em CD-ROM da ANPED de 1999 e os textos da 24ª Reunião Anual da ANPED, de 2001.

possuem critérios para fazer a seleção, mas a maior preocupação ainda é com o programa de ensino pré-estabelecido e não com o conteúdo. Os conteúdos desenvolvidos pelos professores de Estudos Sociais são os apresentados pelos livros didáticos, fonte predominante inclusive para a sua seleção e organização. Desta forma, escreve a autora que a seleção de conteúdos que os professores realizam “não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico de seleção e organização dos conteúdos curriculares.” (NUNES, 1982, p. 213)

Ao analisar a presença dos critérios propostos nos livros didáticos conclui que “a estrutura dos conteúdos dos livros como um todo é contrária ao que é essencial aos critérios fundamentados pela teoria.” (NUNES, 1982, p. 213)

Sendo assim, nem os professores e nem os livros didáticos correspondem ao que foi estabelecido como critérios para selecionar conteúdos. Mas, ao buscar uma aproximação com os critérios estabelecidos a partir do referencial teórico, percebe que diferem os critérios valorizados pelos professores e os valorizados pelos livros. A este respeito escreve que “a categoria de critérios gnosiológicos figura nos resultados obtidos junto aos professores, como o critério mais utilizado. No entanto, a análise dos livros didáticos, face a estes mesmos critérios, nos revela que o critério gnosiológico não é predominantemente utilizado nos conteúdos dos livros didáticos.” (p. 225).

Segundo a autora, há, então, uma “falta de conscientização dos critérios” por parte dos professores. Esta conclusão é obtida após perceber que os professores valorizam os critérios gnosiológicos para a seleção de conteúdos, enquanto que os livros didáticos selecionados não. Assim, a autora sugere que “não há uma base consciente para as decisões relativas à seleção e organização dos conteúdos” (NUNES, 1982, p. 220), posto que para selecioná-los para o programa da escola, o critério gnosiológico é o mais recorrente, mas não selecionam os livros didáticos que valorizem este critério ou que correspondam ao que pedem as diretrizes curriculares.

A partir das contribuições dadas por essa pesquisa, pode-se afirmar que o campo de debates demarcado é o mesmo no qual se insere a presente investigação, com preocupação em avançar na compreensão dos processos de seleção dos conteúdos tomando outras referências teóricas, produzidas após a década de 1980. Nesse sentido, o próprio caminho metodológico escolhido permite partir das explicações que os professores dão para suas ações e buscar compreender como essas ações afetam, em

maior ou menor grau, a escolha que fazem.

Portanto, considerando-se a relevância do tema e a escassez de trabalhos dirigidos a esse objeto, propôs-se esta investigação que busca descortinar, nas suas sutilezas, aquilo que se revela quando os professores descrevem e analisam suas práticas ao selecionar conteúdos, algo nem sempre visível ao próprio professor e nem sempre concebido por ele desta forma, pois quando se fala em seleção de conteúdos, a imagem que ainda parece ter destaque é a do elenco de temas e assuntos e não a sua produção no planejamento e na aula.

As questões que esta investigação se propõe a responder podem ser agrupadas, então, em torno das seguintes perguntas: que elementos marcam a tensão entre o que estabelece o currículo oficial, o currículo da escola e o professor para a seleção de conteúdos em História? De que forma os documentos oficiais são tomados pelos professores para escolher o que ensinar? Como os professores se vêem na seleção de conteúdos? Eles se colocam como “selecionadores de conteúdos” ou como executores de tarefas em relação aos conteúdos estabelecidos? Que interferências os materiais de ensino exercem sobre as escolhas que os professores fazem? De que natureza são as operações que os professores fazem para adequar seus planejamentos a diferentes turmas e ao tempo das aulas? Essas adequações são reconhecidas por eles como processos de seleção do saber a ser ensinado?

Assim, a investigação orientou-se no sentido de contribuir especialmente para clarificar elementos da ação que o professor exerce sobre seus conteúdos de ensino, problematizando as formas pelas quais as discussões sobre currículo têm sido levadas a efeito nos diferentes sistemas e, por consequência, explicitar elementos que possam contribuir para repensar as práticas de formação docente e as práticas de planejamento no interior da escola.

2.2 O trabalho de campo

Este trabalho tem, como afirmado, o objetivo central de ampliar a compreensão sobre as ações docentes que se relacionam à seleção de conteúdos de ensino de História para o Ensino Médio. Localizando inicialmente alguns pontos referenciais

para se compreender os processos de definição dos conteúdos de História a partir da história da disciplina no Brasil, entendeu-se que seria interessante ir além da análise do que apresentam os documentos oficiais mais recentes – PCNEM, PCN+ – ou das considerações da Didática, que são ainda muito vagas quanto a este tema, e analisar a questão na perspectiva do próprio professor, ou seja, buscando entender como o professor se vê neste processo. A partir deste objetivo amplo, encaminhou-se o trabalho de campo.

Inicialmente, optou-se por elaborar um questionário com questões fechadas e abertas (ANEXO 1) a ser respondido pelos professores da rede pública de ensino de um Município da Região Metropolitana de Curitiba (PR), a fim de produzir material empírico para discutir algumas das questões propostas pela investigação e também para apontar elementos para a seleção de professores a serem entrevistados, em um segundo momento.

O questionário foi entregue para ser respondido pelo conjunto de todos os professores do Ensino Médio da referida localidade, totalizando vinte e dois professores, distribuídos em 13 escolas estaduais. Do número total de docentes, apenas dois trabalham em duas escolas, o que configura um grupo de 20 professores que atendem, no Município, 111 turmas de Ensino Médio.

No elenco de escolas e professores selecionados para a pesquisa não foi incluído o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), por se considerar que esta escola possui características distintas das demais com relação à organização do trabalho.

O objetivo da aplicação deste questionário foi levantar os elementos relacionados às formas de planejamento e seleção de conteúdos presentes nas escolas, os materiais utilizados, a organização do trabalho de planejamento na escola e, ainda, alguns aspectos mais específicos do planejamento de aulas pelo professor, individualmente.

Antes, porém, de encaminhar os questionários aos professores das escolas do Município, foi realizado uma aplicação-piloto com uma professora de História que não atuava, naquele momento, no Ensino Médio nas escolas estaduais do Município. A partir da análise de suas respostas, algumas questões foram reformuladas e outras foram incluídas na versão final do instrumento. Então, as questões 5 e 7 foram

acrescentadas à versão final do questionário que foi entregue às escolas, depois da análise desta aplicação-piloto. Ficaram então estabelecidas 11 questões, com o objetivo de mapear os elementos relacionados às formas de planejamento e seleção de conteúdos.

Na elaboração do questionário decidiu-se pela utilização da expressão “escolha de conteúdos” e não “seleção de conteúdos”. Considerou-se que falar em escolha de conteúdos poderia contribuir para diminuir a força da utilização freqüente da segunda expressão, forma corrente nos documentos oficiais e na literatura a respeito do tema. Desta forma, considerou-se que a utilização da expressão “seleção” poderia, de certa forma, influenciar na interpretação das questões por parte dos professores, que associam essa “tarefa” a outras instâncias que não a ação do professor e a esfera da aula. Assim, a primeira expressão apresentou-se como mais apropriada para buscar uma maior aproximação com as atividades que o professor realiza em relação aos conteúdos de ensino e, além disso, parecia apresentar esta ação de uma maneira mais subjetiva e pessoal do que se referir a seleção de conteúdos.

O questionário ficou dividido em duas partes. As 5 primeiras questões pediam para que o professor situasse o trabalho de planejamento curricular feito no âmbito na escola, escrevendo sobre quando o fazem, como organizam o planejamento da disciplina na escola, quem participa neste momento, os materiais em que a escola se apóia para fazê-lo e por fim pedia-se para que o professor indicasse aspectos que considerasse relevantes com relação à forma como o planejamento se realiza na escola. O objetivo destas questões era entender como acontecem os processos de escolhas de conteúdos na escola, de que forma e em que medida os professores interferem e como se colocam frente às escolhas feitas para a organização do currículo e do programa da escola, buscando perceber como se revela, neste nível de elaboração dos currículos, a participação dos professores.

As questões seguintes, números 6 (a,b,c,d,e) e 7, estavam mais voltadas para que o professor expressasse seus comentários a respeito do planejamento de suas aulas para o Ensino Médio. Nestas questões, pediu-se mais diretamente aos professores que respondessem se escolhem conteúdos, como, quando e em que materiais se apóiam para fazê-lo. Perguntou-se também se conversavam com outros professores a respeito das escolhas que fazem, se fazem registros e se gostariam de informar algum outro

aspecto que considerassem relevante apontar e que não tivesse sido solicitado pelo questionário. O objetivo destas questões era perceber como os professores se colocam frente à escolha de conteúdos, em qual medida entendem que atuam na seleção e de que forma o fazem.

Os questionários foram entregues entre setembro e outubro do ano de 2004 e, quando houve a possibilidade, foram entregues pessoalmente aos professores. Em algumas escolas, por diferentes razões, os questionários foram deixados com a direção ou equipe pedagógica para serem entregues aos professores e recolhidos posteriormente.

Dos 22 questionários entregues, 19 foram recolhidos. Em uma das escolas, apesar da insistência para a sua devolução, com idas até o estabelecimento e com os constantes telefonemas, 3 dos 4 questionários ali entregues não retornaram. Nesta escola, os questionários foram deixados com a direção. Funcionando em três turnos, e contando com uma equipe maior para o trabalho de secretaria, as informações se confundiam, nem sempre as pessoas estavam a par do que se tratava e o responsável pelo material nem sempre estava presente nos momentos de contato com a escola. Assim, as análises não puderam levar em conta a totalidade dos instrumentos.

Num segundo momento, e tendo em vista as respostas obtidas nos questionários, foram elaboradas as entrevistas. Com base em um roteiro geral (ANEXO 2), cada entrevista foi pensada seguindo as especificidades das respostas que cada professor apresentou (ANEXO 3).

Com base na questão número 6 foram determinados os professores para a entrevista, de acordo com as respostas à questão e às justificativas apresentadas. Nela, perguntava-se se eles escolhem os conteúdos do ensino e pedia-se para que explicassem como fazem. Entendeu-se que esta questão seria reveladora da forma como os professores se vêem no processo de seleção dos conteúdos. Sendo assim, foram selecionados para a entrevista 4 professores que responderam afirmativamente a questão e 3 que disseram não a realizar. Então, do total dos professores do Ensino Médio que atuam na disciplina de História no Município, 37% foram entrevistados.

O sentido do trabalho de campo realizado pode ser justificado a partir de alguns elementos problematizados por BOURDIEU (1997). Para este autor, é preciso lembrar que “Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência

comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos” (p. 694)

Para este autor, ainda que em princípio o objetivo de produzir ciência exclua a intenção de se exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas, é preciso ter cautela. Um dos aspectos que age no sentido de uma violência simbólica e que se constitui em uma propriedade nesse tipo de relação é a dissimetria entre pesquisador e pesquisado, decorrente do fato de que é o primeiro que define as regras do jogo, os objetivos e as finalidades da entrevista. Tal dissimetria é redobrada pela posição social ocupada pelo pesquisador quando ocupa uma posição superior nas diferentes espécies de capital, especialmente o capital cultural. (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Para minimizar estes efeitos, o autor sugere uma “escuta ativa e metódica”, que estabeleça um ponto intermediário entre o “dirigismo do questionário” e atitude de “pura não-intervenção da entrevista não dirigida” (p. 695). Assim é que procurou encaminhar o diálogo com os professores, para compreender seus pontos de vista, assumindo as dificuldades decorrentes dessa busca, em especial para pesquisadores iniciantes.

Nesse sentido é que, apesar da existência de um roteiro inicial, cada entrevista foi replanejada a partir das respostas de cada professor ao questionário, e foi sendo reavaliada no momento em que o diálogo acontecia, de forma a efetivamente abrir espaço para o ponto de vista dos entrevistados.

2.3 Como os professores vêem o planejamento que fazem para ensinar História

As análises que aqui serão apresentadas foram realizadas com base em 19 questionários respondidos pelos professores. Cada uma das questões foi analisada em separado, buscando entender como se apresentam alguns dos elementos solicitados aos professores a respeito do planejamento e da escolha de conteúdos.

Das 13 escolas estaduais do Município, 8 têm apenas um professor de História para o Ensino Médio e 5 escolas têm mais de um professor para esta disciplina. Entre

as escolas com mais de um professor, a Escola E não devolveu todos os questionários. Nela atuam 4 professores de História para o Ensino Médio e, destes, apenas um devolveu o questionário com as informações solicitadas.

Para a realização da análise das questões, as escolas serão aqui referidas como Escola A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M. As letras para cada escola foram distribuídas de forma aleatória e o que se pode desde já apontar é que as letras de A até E se referem às escolas com mais de um professor. Para cada professor foi atribuído um nome fictício, de forma a preservar sua identidade.

É importante ressaltar que dois professores que trabalham com Ensino Médio em duas escolas diferentes responderam a dois questionários, por solicitação deles, inclusive, porque entenderam que o trabalho nas duas escolas é desenvolvido de maneiras diferentes – Rafael, que trabalha nas escolas A e F, e Luiza, que trabalha nas escolas C e D. Observando o quadro de professores, nota-se que o professor Rafael é um dos professores da Escola A e o único professor da Escola F. Já a professora Luiza trabalha nas duas escolas com outra professora.

QUADRO 1 – NÚMERO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E DE TURMAS DE ENSINO MÉDIO POR ESCOLA

<i>Escola</i>	<i>Número de professores</i>	<i>Número de turmas do EM</i>
A	4	9
B	2	18
C	2	7
D	2	11
E	4	14
F	1	4
G	1	5
H	1	17
I	1	2
J	1	3
K	1	7
L	1	7
M	1	7
TOTAL	22	111

Fonte: pesquisa da autora, 2004.

As cinco primeiras questões incluídas no questionário referem-se à forma como o planejamento é encaminhado na escola. Por meio delas, buscou-se informações sobre como os professores se organizam para o planejamento do ensino de História.

As seis questões seguintes se referem mais diretamente ao trabalho de cada professor. Aqui, buscou-se, por meio da análise das respostas, estabelecer pontos de referência para compreender como os professores se relacionam aos processos de seleção de conteúdos, como vêem essa atividade e em que medida a reconhecem como uma dimensão do trabalho que realizam. Estas primeiras análises serão, posteriormente, aprofundadas e discutidas a partir dos elementos trazidos pelas entrevistas.

2.3.1 O planejamento da História a ser ensinada: quando, como e quem o faz.

A primeira questão do questionário foi elaborada no sentido de se conhecer melhor alguns elementos da organização da escola para o planejamento, com relação aos períodos em que ele é realizado. De forma geral, a maioria dos professores (13 dos 19) indicaram que o planejamento da escola é realizado *no início do ano*.

No entanto, dentre estes, três professores indicaram que também ocorre um processo de planejamento bimestral e um indicou que ocorre reunião semestral “para adaptações” (Professora Helen, Escola K). A opção *semestralmente* foi assinalada por quatro professores, dois da escola B, e também os professores das escolas F e G. A opção *bimestralmente* foi marcada somente por dois professores da Escola A.

No conjunto das respostas dos professores, pode-se dizer que há um equilíbrio entre o desenvolvimento de planejamentos que são realizados apenas ao início do ano com a elaboração de planejamentos que são retomados durante o ano, semestralmente ou bimestralmente (9 professores).

Com relação à questão nº 2, solicitou-se aos professores que assinalassem a forma como o planejamento da escola, para a disciplina de História, era feito. A finalidade, aqui, era mapear como os professores se reúnem para realizá-lo, se não se reúnem, se o conteúdo específico é definidor desta organização ou se há uma perspectiva “interdisciplinar” para a elaboração dos planejamentos, como os documentos oficiais de orientação curricular têm sugerido, tanto na direção de elaboração de projetos conjuntos como na direção de estabelecer os conteúdos dos temas transversais.

É importante ressaltar que, assim como na questão 1, as opções dadas para a questão 2 não são excludentes, permitindo ao professor assinalar mais que uma alternativa. A maior parte dos professores (12 em 19) indicou que o planejamento privilegia a definição de conteúdos por disciplina, alternativa que foi associada à opção *por série* indicada por 6 professores.

As respostas à questão nº 3 permitem apontar quem participa da elaboração do planejamento da disciplina de História na escola. Um número significativo de professores – nove em dezenove – afirma que apenas os professores da disciplina participam das atividades de planejamento. São nove também os que se referem ao trabalho dos professores junto com equipe pedagógica e 1 indica que o trabalho de planejar é feito individualmente.

Dos professores que indicaram um trabalho conjunto com os colegas da disciplina, 5 informam de que o planejamento é elaborado pelos professores de História da escola. Cruzando-se estas informações com o que foi apresentado na questão número 2, quando a opção *por série* não foi assinalada, pode-se entender que realizam um planejamento em conjunto com os professores de História do ensino fundamental.

Interessante notar que os professores de uma escola de grande porte no Município, apesar de contar com a presença da equipe pedagógica, não incluíram a participação dessa equipe na elaboração do planejamento.

Portanto, ao observar as respostas predominantes na questão número 2 e comparando-as com a questão número 3, entende-se que os professores apontam a realização do planejamento da escola *por série*, o que não significa que ele aconteça reunindo professores de várias disciplinas, idéia que foi destacada apenas por dois professores.

Desta forma, na visão dos sujeitos que responderam ao questionário, os planejamentos são feitos reunindo os professores pelo conteúdo específico, ou seja, é a disciplina de História o critério utilizado pela maioria das escolas para agrupar os professores na realização dessa atividade. Ressalta-se que mesmo quando os professores são os únicos para o ensino médio nas escolas em que atuam, não afirmaram realizar sozinhos a seleção de conteúdos para o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo.

Não se pode associar a situação esboçada pelo conjunto de respostas à idéia de um trabalho de sistematização coletiva para a definição dos conteúdos de ensino na perspectiva defendida por Martins, segundo a qual “ao invés de transmitir um conteúdo que seria definido ‘a priori’ por grupos de especialistas, o conteúdo a ser trabalhado é definido a partir das necessidades colocadas pelas práticas sociais” (1996, p. 80).

No entanto, também seria equivocado afirmar que os planejamentos são feitos pelos professores, individualmente, como se o trabalho de um não se articulasse ao dos demais. Ainda que de forma pouco articulada, e não homogênea nas diferentes escolas pode-se perceber a presença de algumas práticas de discussão sobre os conteúdos de ensino entre professores de diferentes níveis (Fundamental e Médio), entre professores de diferentes séries e entre professores e equipe de coordenação pedagógica das escolas.

Essa constatação parece interessante do ponto de vista de que pode ser tomada como indiciária da incorporação, na cultura da escola, de certas recomendações ou sugestões veiculadas nas propostas oficiais e nos manuais de Didática e que remetem à necessidade de organização do ensino de forma mais coletiva. Podem revelar, também, que alguns espaços para pensar e organizar o ensino têm sido compreendidos como tal, pelos professores, que reconhecem esses espaços como espaços de planejamento que envolvem sua participação.

2.3.2 Materiais que apóiam o planejamento na escola, segundo os professores.

Um dos aspectos relevantes na avaliação sobre a efetividade das propostas curriculares oficiais diz respeito à incorporação, por parte dos professores, das idéias veiculadas às suas práticas cotidianas. Em sua pesquisa, Monteiro (2002) constatou que os professores entrevistados indicaram os documentos curriculares e os programas como fontes de consulta, além dos livros didáticos.

Aqui está em questão a idéia de que os professores trabalham na transposição didática, a partir das matrizes que são elaboradas na noosfera, “esfera em que se pensa o funcionamento didático” (Chevallard, 1991, p. 28). Que relações os professores

estabelecem com estes “bastidores” do sistema de ensino, no qual são negociadas as decisões com a sociedade mais ampla, no qual são tomadas as decisões sobre o que e como se deve ensinar?

Entendendo a importância de se compreender melhor essas relações, na questão nº 4 do questionário propôs-se que os professores indicassem os materiais que a escola utiliza como apoio para a escolha de conteúdos a serem ensinados na disciplina de História no Ensino Médio. Do ponto de vista quantitativo, os resultados estão expressos no quadro a seguir:

QUADRO 2: MATERIAS QUE SE APÓIA A ESCOLA PARA SELECIONAR CONTEÚDOS – QUESTÃO N. 4

	<i>Materiais citados</i>	<i>Nº absoluto</i>	<i>Nº relativo</i>
1	Professores que citam os PCN's	10	53%
1.1	Citam apenas os PCN's	2	11%
1.2	Citam os PCN's e PPP ou PC	4	21%
1.3	Citam PCN's e outros materiais – exceto PPP ou PC	4	21%
2	Professores que citam somente outros materiais	9	47%

Fonte: pesquisa da autora, 2004.

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais
 PPP: Projeto Político Pedagógico da Escola
 PC: Proposta Curricular da Escola

Observando-se a presença dos documentos oficiais nas respostas dos professores percebeu-se que dez dos professores citaram os documentos oficiais como os PCN's (dois professores), o Projeto Político Pedagógico e o Plano Curricular da Escola junto com os PCN's (quatro professores), sendo que apenas dois professores fizeram referência também o Currículo Básico do Estado do Paraná. Além disso, alguns professores citaram outros materiais junto aos PCN's (quatro professores).

Nove professores, portanto aproximadamente 50% do grupo, não citaram nenhum material oficial presente nas reuniões de planejamento, momentos que seriam de seleção e escolha, pela escola, dos conteúdos a ensinar. Esses professores citaram como materiais utilizados para a seleção de conteúdos: livros didáticos, jornais,

revistas, vídeos, Internet, apostila e também a realidade do aluno, problemáticas da comunidade, realidade nacional e internacional e desenvolvimento da turma. Este é um elemento bastante claro para se apontar o distanciamento que se mantém ainda hoje, após cinco anos da divulgação dos PCNEM, entre as decisões tomadas na noosfera e a construção do trabalho na cotidianidade das escolas de Ensino Médio no Município em que atuam estes professores.

Uma análise mais detalhada desses elementos será contemplada adiante, na análise da questão 6C, na qual os professores indicam e explicam quais são os materiais que eles utilizam para a escolha dos conteúdos do ensino em suas aulas.

Ao se perguntar quais aspectos os professores gostariam de ressaltar com relação à forma como o planejamento é feito em suas escolas (quinta questão), vários elementos foram destacados pelos professores. O objetivo ao incluir esse espaço para uma resposta aberta, após a realização do estudo piloto, foi buscar informações que pudessem esclarecer ou complementar idéias expressas nas primeiras questões, ou mesmo trazer elementos novos e que fossem considerados relevantes do ponto de vista dos professores para se compreender a organização do planejamento no interior da escola.

Interessante notar que nove professores chamaram a atenção para a troca de experiências com colegas da área como um aspecto importante no planejamento da escola, elemento muitas vezes desconsiderado nas formas usuais pelas quais se orienta teoricamente a discussão didática. No entanto, como já apontado em pesquisa(TALAVERA, 1994), as redes informais são extremamente valiosas para o trabalho docente, em especial para professores com menor experiência profissional.

Quatro professores destacaram que o planejamento que fazem é flexível. Esta informação é significativa para se contrapor a uma visão corrente que afirma que os professores fazem planejamentos apenas para cumprir exigências formais na escola. No caso desta pesquisa, o planejamento elaborado pelos professores para ser um suporte para o seu trabalho, na maioria das vezes realizado no início do ano segundo informaram, é retomado em outros momentos para ser rearticulado e aproximado das necessidades apontadas pela prática.

Outro aspecto interessante nesta questão foi o destaque dado por três professores à sua autonomia na elaboração do planejamento. A professora Mariana, da

Escola G, diz que “os professores tem total liberdade para elaborar seus planejamentos; selecionar os conteúdos.” A professora Maria, da Escola B, afirma que “É importante porque desde que você siga a Filosofia da Escola e os PCN’s, tem-se plena autonomia na formulação de uma proposta pedagógica própria que atenda aos interesses dos alunos, como indivíduos construtores da sua própria história e cidadãos atuantes.” As noções que sugerem estas respostas são bastante interessantes, pois revelam indícios de que as professoras se vêem como selecionadoras de conteúdos, embora essa noção não tenha sido especificada e se precise problematizar o que representa para os professores esta *tarefa*.

Dois professores – da Escola A e da Escola D – não responderam a questão em discussão, que não pedia objetivamente uma resposta, mas considerações dos professores com relação ao planejamento na sua escola.

As respostas apresentadas por alguns professores foram dadas no sentido de, em parte, reforçar idéias colocadas anteriormente, porém chamando a atenção para o que consideram válido ou necessário dentro deste processo. Um exemplo interessante neste sentido é dado pela professora Laura, da Escola C, quando escreve, em tópicos, as suas considerações:

- * O planejamento é feito em conjunto com todos os professores de História;
- * Em conjunto se discute que recursos materiais podem auxiliar no entendimento do conteúdo;
- * A divisão que se faz por bimestre nos orienta em relação ao tempo para desenvolver os conteúdos. (Professora Laura, questionário, out. 2004)

Nota-se nesta resposta a retomada de elementos já descritos nas questões anteriores: planejamento em conjunto, por disciplina e dividido por bimestre. Porém, além destas informações a professora conta que os professores da disciplina discutem encaminhamentos para as aulas e que o planejamento da forma como é organizado facilita o controle do tempo para o desenvolvimento dos conteúdos. Desta forma, ela aponta dois elementos que precisam ser problematizados ao se pensar a seleção de conteúdos: a influência que o tempo e os materiais didáticos exercem como fatores determinantes na seleção do que ensinar.

Alguns professores somente retomaram aspectos colocados nas três primeiras questões, quando destacaram a forma como o planejamento é produzido. Nessa

direção, a professora Letícia, da Escola J, retoma as opções dadas nas duas primeiras questões, escrevendo “É dividido por série; semestral”, acrescentando outra informação ao que havia respondido na primeira questão, na qual assinalou a alternativa *no início do ano*.

Observe-se ainda o que escreve a professora Helen, da Escola K, acrescentando elementos à questão 3 e destacando a situação vivenciada em sua escola, na qual os professores fazem seus planejamentos sozinhos:

Minha experiência mostrou que o planejamento é feito quase exclusivamente pelos professores das disciplinas. Em algumas escolas, que tem pedagogas mais preparadas, elas participam discutindo temas a serem abordados e metodologias a serem utilizadas. (Professora Helen, questionário, out. 2004)

De maneira geral, as respostas dadas nesta questão, com os cuidados que os professores tiveram em mostrar um pouco mais de detalhes no encaminhamento dado ao planejamento e às suas escolhas de conteúdos, trouxeram à tona elementos que são importantes para se analisar os processos de seleção de conteúdos.

2.3.3 Quanto ao planejamento do conteúdo das aulas, pelo professor.

As questões iniciais do questionário, como já afirmado, tinham como finalidade situar alguns aspectos da seleção de conteúdos na esfera do planejamento que a escola faz, a partir da visão que o professor tem sobre essas atividades, de forma a estabelecer alguns pontos de referência para se ampliar a compreensão sobre os processos que definem, nas diferentes instâncias, o saber a ser ensinado nas aulas de História.

Com as respostas obtidas na questão nº 6, observou-se o posicionamento dos professores com relação à seleção de conteúdos, informando se fazem ou não estas escolhas para as suas aulas, e também trazendo alguns elementos explicativos de como esta atividade é realizada.

A maioria dos professores, 14 dos 19, indica que seleciona os conteúdos para as suas aulas. Mas há que se problematizar a noção que transparece nas respostas dadas. Ao explicarem como fazem a seleção de conteúdos, apareceram variados motivos, que foram classificados como: pelos conteúdos mais significativos, importantes, essenciais

ou interessantes; pelo cotidiano ou realidade do aluno; pelo acréscimo de fatos ou materiais e pelo vestibular.

Mesmo entendendo que em sua atividade de planejamento realizam uma *tarefa* de seleção de conteúdos, *o que* ensinar parece ser algo que está previamente definido para a maioria dos professores, principalmente nos documentos oficiais. A partir do que foi pré-estabelecido, o professor então retira o conteúdo que considera que deve ser ensinado.

Algumas noções de seleção de conteúdos a que remetem os professores podem ser associadas à idéia de “ajuste”, “adaptação” dos conteúdos, formas utilizadas por eles mesmos em suas respostas. Estas formas de se expressar de alguns professores podem ser entendidas como pistas reveladoras de uma concepção que entende a seleção de conteúdos como uma tarefa complexa, que envolve critérios e preferências, e em certa medida, é atribuição também do professor.

A professora Júlia, da Escola B, permite que se faça essa interpretação quando escreve:

Entre os conteúdos a serem trabalhados no semestre, eu seleciono aqueles que são mais significativos para os alunos. Na verdade, dou mais ênfase aos conteúdos que possibilitem a formação de conceitos para a compreensão de como a realidade foi historicamente construída. (Professora Júlia, questionário, out.2004).

Para boa parte dos professores, a seleção de conteúdos é entendida como uma organização, uma distribuição dos conteúdos numa ordem que seja condizente com o critério ou motivo para o ensino de História que ele estabeleceu anteriormente. Esta noção pode ser captada no que escreve o professor Rafael, quando diz:

eles [os conteúdos] devem fazer parte do Projeto Político da Escola, então os mesmos são ‘distribuídos’ nas séries obedecendo a uma ligação entre os mesmos, com ênfase a temas mais ligados à sua realidade. (Professor Rafael, questionário, out.2004).

Observando outro ponto enfatizado ainda nesta questão, remonta-se à noção de alguns professores que entenderam a seleção de conteúdos na dimensão de uma tarefa que acontece no *como* a aula é planejada. Ao que parece, para tais professores, é na maneira de ensinar, ou seja, na metodologia, que está o espaço possível para configurar uma transformação dos conteúdos naquilo que seja relevante ensinar. Os conteúdos que são estabelecidos por documentos oficiais e materiais didáticos

(particularmente livros didáticos e apostilas) trazem os “verdadeiros” conteúdos, aqueles não se pode fugir de ensinar. Ao professor, cabe a tarefa de lidar com estes conteúdos de maneira que eles se encaixem nas necessidades do seu ensino. Esta perspectiva será ainda melhor discutida nas respostas de outras questões, particularmente quando tratam dos materiais que utilizam na escolha de conteúdos (4 e 6C).

Como se mencionou anteriormente, para outros professores, em número de 5, a *tarefa* de selecionar conteúdos não cabe ao professor, na sua atividade de planejar. Ela seria, principalmente, senão exclusivamente, de competência dos documentos oficiais (PCN's, PPP e PC), ocorrendo no nível do currículo formal. Pode-se observar nas respostas destes 5 professores que os documentos oficiais são indicados como materiais privilegiados para tratar da escolha de conteúdos do planejamento da escola (questão 4) e também são lembrados na pergunta sobre a utilização de materiais para o planejamento de suas aulas (questão 6C). É importante destacar que nenhum destes professores fez referência a qualquer outro material de apoio nas questões citadas.

Alguns professores entenderam, inclusive, que não era necessário responder as questões 4 e 6C. Dentre estes, duas professores no momento em que entregaram seus questionários, comentaram oralmente que o acharam muito repetitivo. Ao que parece, as especificidades das questões não ficaram claras para alguns professores, quais sejam, escrever numa delas sobre o planejamento da escola e na outra sobre o seu planejamento de aulas; ou, ainda, talvez tenham identificado esses dois níveis de planejamento já que, em sua concepção, não realizam a seleção de conteúdos.

Sintetizando as respostas que foram dadas pelos professores, houve a possibilidade de se construir o quadro a seguir:

QUADRO 3: COMPREENSÃO APRESENTADA PELOS PROFESSORES DE COMO FAZEM À SUA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

	<i>Suportes citados</i>	<i>Nº absoluto</i>	<i>Nº relativo</i>
1	Pelos documentos oficiais (PCN's, PPP, PC)	10	53%
2	Pelos conteúdos mais significativos, importantes, essenciais, interessantes	2	11%

	<i>Suportes citados</i>	<i>Nº absoluto</i>	<i>Nº relativo</i>
3	Pelo cotidiano / realidade do aluno	4	21%
4	Pelo acréscimo de fatos / materiais	4	21%
5	Baseando-se no vestibular	9	47%

Fonte: pesquisa da autora, 2004.

As respostas dadas pelos professores foram diversificadas, dificultando dizer que há uma concepção ou justificativa predominante para o que seja, no conjunto destes professores, um princípio na seleção de conteúdos. Além disso, embora a maioria dos professores, 74%, indique dentre as suas atribuições a de selecionar conteúdos, a concepção que as respostas revelam é, em sua maior parte, limitada pela noção de que escolher conteúdos é preparar um rol de assuntos a serem seguidos ou, ainda, de que ela se concentra na tarefa de encaminhamento metodológico do conteúdo estabelecido.

Ao se perguntar a respeito de quando fazem as suas escolhas de conteúdos, nos casos em que o professor se identificou como sujeito que realiza escolhas de conteúdos (questão 6B), alguns professores, em número de 6, apontam a existência de um planejamento que acontece simultaneamente ao desenvolvimento das aulas e não somente nos momentos de encontros formais promovidos pela escola para a sua organização. Pode-se encontrar esta idéia, por exemplo, na resposta da professora Vanessa, da Escola M: “No início do ano e no decorrer das aulas também, às vezes algum assunto entra na mídia e é usado para ser exercitado o senso crítico do aluno.”

Da mesma forma, escreve a professora Nicole, da Escola I: “Durante o ano todo, muitas vezes mudando o conteúdo pelo foco de interesse dos alunos.” Ou seja, ao lado da definição feita por meio de um planejamento de conteúdos por bimestre, semestre ou ano, há a indicação de que as suas escolhas são constantemente revistas.

Quatro professores, sendo que destes um respondeu a dois questionários dando respostas semelhantes, embora não especifiquem a constância com que seu planejamento é revisto, ressaltam a importância de que ele seja flexível, modificado conforme as circunstâncias.

O objetivo desta questão era buscar mais elementos para se conhecer como os professores preparam os seus planejamentos, e se no momento que o fazem, entendem

que lidam com os saberes, selecionando-os ou modificando-os para as suas aulas. Como se pode notar pelas respostas indicadas nos parágrafos acima, alguns professores, mesmo que de forma pouco articulada ou orgânica, entendem que possuem um papel neste processo. Porém, nem todos compreendem sua ação sobre os conteúdos de ensino da mesma forma.

A noção de um planeamento flexível, mutável, não é uma idéia expressa por todos os professores. Em boa parte dos questionários (5), as respostas apenas reafirmaram as informações que já haviam exposto na questão nº 2, que perguntava como era organizado o planeamento na escola, e na questão nº 3, que pedia para identificar quem participava da elaboração do planeamento da escola.

Outros professores (em número de quatro) não responderam a esta questão. Interessante notar que estes últimos entenderam que não realizam a seleção de conteúdos. Ao que parece, para os professores que deram estas respostas sem acrescentar mais informações ou sem a responder, o entendimento é de que a questão já havia sido respondida pela de número 2. Em outras palavras, pode-se depreender que, para eles, selecionar conteúdos de ensino não é uma ação associada à sua função docente.

No conjunto dos questionários, pode-se observar que a posição dos professores ficou dividida. Dentre todos os questionários, 10 expressam a elaboração de um planeamento particular no decorrer das aulas e 9 professores entenderam que esta atividade acontece apenas no momento em que elaboram o planeamento da escola, desconsiderando ou não levando em conta para esta questão a sua preparação para as aulas, ou entendendo que nesta atividade, não acontece uma seleção de conteúdos.

Na questão seguinte (6C), os professores foram perguntados sobre os materiais em que se apóiam para selecionar os conteúdos para a sua aula. As respostas obtidas foram separadas conforme mostra a quadro abaixo:

QUADRO 4: SOBRE OS MATERIAIS EM QUE SE APÓIA O PROFESSOR PARA SELECIONAR OS CONTEÚDOS – QUESTÃO N. 6C

	<i>Materiais citados</i>	<i>Nº absoluto</i>	<i>Nº relativo</i>
1	Professores que citam os documentos oficiais	7	37%

	<i>Materiais citados</i>	<i>Nº absoluto</i>	<i>Nº relativo</i>
1.1	Citam apenas os PCN's	0	0%
1.2	Citam os PCN's, PPP e o PC	4	21%
1.3	Citam PCN's e outros materiais, exceto PPP ou PC	3	16%
2	Professores que citam somente outros materiais	12	63%

Fonte: pesquisa da autora, 2004.

Ao citarem a utilização de materiais não oficiais para a escolha dos conteúdos que farão parte de suas aulas, os professores fazem referência a materiais bastante variados, como: livros, jornais, revistas, Internet, poesias, livros didáticos, apostilas, documentos históricos, a realidade do aluno, as conversas com outros professores da área, periódicos, publicações da educação e, inclusive, de forma bastante vaga, falam na própria História.

Numa análise em que se buscou observar a que materiais os professores fazem referência para a escolha de conteúdos para as aulas, percebeu-se que a maior parte deles - 63% - não cita a utilização de documentos oficiais (questão 6c). Estas respostas podem ser contrastadas com as que foram dadas na questão número 4, quando foi solicitado aos professores que informassem que materiais utilizam para a seleção dos conteúdos no planejamento da escola. Nesta questão, a maior parte das respostas - 53% - fez referência a utilização dos documentos oficiais, mesmo que não exclusivamente. Isso parece indicar que, no momento em que o professor lida com a instância mais diretamente relacionada com o currículo formal, ou seja, a elaboração de um material que se constituirá em um documento da escola, a preocupação em utilizar os documentos oficiais está mais presente.

Para uma análise comparada das duas questões (4 e 6C), na tentativa de uma visualização mais global às respostas dadas, procedeu-se à organização do quadro que abaixo é apresentado:

QUADRO 5: DADOS COMPARADOS SOBRE OS MATERIAIS DA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS APRESENTADOS NAS QUESTÕES 4 E 6C

	<i>Materiais citados</i>	<i>Nº de respostas</i>
1	Professores que citam documentos oficiais na questão 4 e outros materiais na 6C	6
2	Professores que citam somente os documentos oficiais nas duas questões	6
3	Professores que citam somente outros materiais nas duas questões	6
4	Professores que citam documentos oficiais e outros materiais nas duas questões	1

Fonte: pesquisa da autora, 2004.

A forma como é apresentada a seleção de conteúdos pelo item número 1 deste quadro sugere que o professor compreende que há divisão entre a instância de elaboração de um currículo formal, no nível da escola, e na definição dos saberes a serem ensinados por ela, nas aulas. Ou seja, para o currículo formal, há a utilização de materiais oficiais, enquanto que para a sua aula, outros materiais são citados.

Desta forma, quando se trata de pensar o seu planejamento pessoal, os documentos oficiais perdem espaço para outros materiais. Ao que parece, a presença nos planejamentos da escola dos documentos oficiais é suficiente, para estes professores, para justificar que a sua utilização no ensino acontece, embora para um planejamento particular, conforme a maioria das respostas, não seja necessário consultá-los diretamente.

Observando-se comparativamente as respostas dos professores para as duas questões referidas nesta análise, pode-se dizer que o inverso do que é apresentado no item 1 do quadro (professores que pudessem ter apresentado outros materiais na questão nº 4 e documentos oficiais na questão 6C) não ocorreu.

Um dado interessante que pode ser observado analisando-se estas duas questões é a ausência de qualquer referência aos PCN+. Nenhum dos professores fez menção a este documento que já havia sido lançado há mais de um ano e que é direcionado especialmente ao Ensino Médio, trazendo justamente sugestões de conteúdos a serem ensinados, por meio da indicação de eixos temáticos.

Os professores que citaram somente os documentos oficiais nas duas questões, com exceção da professora Letícia da Escola J, entenderam que não fazem seleção de conteúdos. Com estas respostas reforça-se a idéia de que para estes professores a seleção de conteúdos é algo que cabe, em grande medida, ao currículo formal, já que, mesmo para as suas aulas, os documentos oficiais são descritos como a base para a escolha dos conteúdos de suas aulas.

Porém, para as várias respostas dadas a estas questões, há que se problematizar em que medida estes outros materiais que são apresentados nas respostas para a seleção de conteúdos não representam apenas uma opção metodológica do professor, ou seja, até que ponto ele é visto na relação com o conteúdo ou apenas como estratégia ou recurso de ensino. Para uma maior discussão desta questão, foram realizadas as entrevistas que constituíram o material empírico a partir do qual foram realizadas as análises apresentadas no capítulo seguinte.

Com relação à questão que pedia para o professor comentar sobre a possibilidade de discussões a respeito da escolha de conteúdos dentro ou fora da escola (6D), boa parte dos professores, em número de 11, comentou que estas escolhas são discutidas. Dentre estes professores, alguns falam de conversas informais fora da escola e outros professores falam em discussões dentro da escola com os colegas ou em reuniões.

Outros professores, 4 no total, disseram que esta questão não é discutida e nem se referem às conversas informais. Além destes, outros 2 professores apresentaram em suas respostas elementos que deixam dúvidas para sua interpretação e 2 professores não responderam à questão.

Interessante observar que nenhum professor fez referência à existência de discussões mais sistemáticas sobre o assunto, como as que vem sendo promovidas pela Secretaria de Educação – SEED/PR, voltadas ao debate curricular. Apenas a professora Lia, da Escola D, fez referência às discussões que estão sendo realizadas pela SEED para a reestruturação curricular, indicando que ainda não havia participado destas discussões, embora soubesse de que um momento para tal estava sendo preparado. Outra professora, Ana (da Escola A), faz uma crítica à Secretaria dizendo que “as determinações que vem da SEED não são discutidas com os professores (*tudo é imposto*). A SEED não promove encontros frequentes para os professores estaduais.”

Assim, no conjunto das questões, há a predominância de respostas que confirmam a existência destas discussões, às vezes de maneira informal, às vezes mediada pela escola através das reuniões, e são reveladoras da existência de discussões entre os professores sobre os conteúdos de ensino.

Quando perguntados se realizam anotações ou registros das escolhas que fazem dos conteúdos a serem trabalhados (questão 6E), boa parte dos professores (9) associou as anotações ao seu planejamento, ou seja, incluíram esta atividade entre as suas ações para a elaboração das suas aulas, indicando, em alguns casos, pistas de como procedem nesta tarefa.

Alguns professores – 4 no total – associaram a pergunta à realização do planejamento feito para se entregue à escola, com a relação de temas e conteúdos do ano, semestre ou bimestre. Interessante notar que todos estes professores entendem que não realizam a seleção de conteúdos. E outros professores (6) não responderam à questão. Para o total destes 10 professores, ao que parece, não houve associação da tarefa de selecionar conteúdos com a sua atividade de planejamento.

A última questão, de número 7, solicitava aos professores para que registrassem informações que não haviam sido pedidas objetivamente no questionário, mas que poderiam trazer luz às informações dadas em outras perguntas. A idéia era que, com esta questão, os professores trouxessem mais elementos para se entender os processo de escolhas de conteúdos que realizam para o ensino médio, quais fatores são destacados, que interferências e noções são ali expressadas.

Como se tratava de uma questão em que o professor poderia ou não registrar informações que considerasse relevantes sobre seu planejamento e a escolha de conteúdos, 5 professores optaram por não responder à pergunta.

Boa parte dos professores que a responderam destacou a importância do ensino de História, enfatizando algum objetivo relevante de seu ponto de vista (cidadania, desenvolvimento do senso crítico, vestibular). Então, aqui são apresentados outros motivos para a seleção de conteúdos que, de certa forma reafirmam o teor das respostas a questões anteriores como sendo a justificativa para se ensinar História.

Em muitos casos, os professores mesclam em suas respostas informações a respeito da sua prática, dando inclusive exemplos de como acontecem suas aulas, o que consideram relevante desenvolver a partir do ensino de História, apontando o que

consideram importante e o que o ensino da disciplina deve privilegiar. Em alguns casos destacam informações que já haviam apresentadas antes.

Sintetizando as respostas conferidas pelos professores na questão da realização de registros de suas atividades de escolha dos conteúdos, percebe-se que os professores se preocuparam em apresentar aspectos da sua prática, mesmo quando falaram dos objetivos que norteiam o ensino. As respostas a estas questões, na verdade, são amplas e geralmente os professores destacam mais de um dos elementos indicados acima.

De modo geral, a partir da análise das respostas dadas pelos professores às questões solicitadas, pôde-se perceber que há diferentes concepções por parte destes sujeitos que ensinam a respeito do que seja a seleção de conteúdos, apresentada de forma tão simplificada nos documentos oficiais como uma *tarefa*. Neste sentido, a idéia desta pesquisa reveste-se de um valor peculiar, que é o de buscar compreender e desvelar as percepções, sentidos, noções que a seleção de conteúdos ganha nas práticas escolares e, em particular, na ação docente do professor de História.

Nessa direção é que foram realizadas as entrevistas. Parte do trabalho de campo que será apresentado e analisado a seguir, busca responder às questões que guiaram o processo de construção metodológica da investigação.

3 SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE ENSINO DE HISTÓRIA: O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

A seleção e organização dos conteúdos de ensino pelo professor é parte importante dentre os elementos que compõem o trabalho docente. A partir desta ação, o professor deixa transparecer sua concepção do que seja a História e daquilo que considera relevante no trabalho com esta disciplina.

Discordando do que apresenta Moniot (1993), citado por Ana Maria Monteiro (2002, p. 107), o autor comenta que a história escolar, diferentemente de disciplinas como a matemática, línguas ou educação física, não possui exercícios ou atividades que lhes sejam próprias, mas empresta-os de outras áreas. Assim, o que define a história enquanto disciplina escolar são os seus conteúdos.

Mas negar à História, enquanto disciplina escolar, a existência de exercícios próprios parece ser o mesmo que negar a ela um método próprio que a constitua enquanto uma ciência, ciência histórica.

Discussões atuais sobre o ensino de história tem levantado esta questão, qual seja, a de que o professor, ao ensinar História aos seus alunos, faça uso do método do historiador. O trabalho com documentos históricos é um exemplo deste uso.

Trabalhar o documento ou fonte histórica, fazer a sua crítica, o seu questionamento, o trabalho de análise e contextualização de documentos iconográficos são exercícios realizados pelos professores e apresentados, inclusive, em materiais didáticos, como os livros destinados ao ensino da disciplina.

Esta discussão vem afirmar aquilo que é tomado desde o início como pressuposto do trabalho, ou seja, que a relação dos professores com os conteúdos confere à História, enquanto disciplina escolar, peculiaridades. E mais que isso, que o método do historiador pode lhe atribuir feições ainda mais particulares e específicas, aproximando-a da dimensão relacionada à forma como o conhecimento histórico é produzido.

Não se quer com esta discussão negar a importância da relação entre as disciplinas na constituição dos currículos e nem dar à História um caráter exclusivista, mas apenas apontar, como já destacado, sua especificidade. Nessa direção, foi realizado o trabalho de campo, cujos resultados foram descritos em parte no capítulo

anterior, e que será agora apresentado com ênfase nos dados produzidos a partir da realização de entrevistas.

A seleção dos professores a serem entrevistados ocorreu com base nas respostas dadas por eles à questão número 6 do questionário, que foi respondido por dezenove dos vinte e dois professores que atuam nas escolas estaduais de Ensino Médio, no Município em que ocorreu o trabalho de campo: nela, perguntava-se se eles escolhem os conteúdos do ensino e pedia-se para que explicassem como fazem.

Entendeu-se que esta questão seria reveladora da forma como os professores se vêem no processo de seleção dos conteúdos, já que precisariam responder se os escolhem ou não. Sendo assim, foram selecionados para a entrevista quatro dos catorze professores que responderam afirmativamente a questão e três dos cinco que responderam negativamente. Então, do total dos professores do Ensino Médio que atuam na disciplina de História no Município, 37% foram entrevistados.

Como já afirmado anteriormente, a entrevista foi pensada de forma a estabelecer um ponto intermediário entre o “dirigismo do questionário” e atitude de “pura não-intervenção da entrevista não dirigida” (BOURDIEU, 1997, p. 695). Nesse sentido, a entrevista se constitui num diálogo com os professores, buscando-se compreender seus pontos de vista com relação ao planejamento do ensino em sua escola e, mais particularmente, com relação aos processos de escolha dos conteúdos de História que devem ser ensinados aos alunos do Ensino Médio.

Buscando trazer mais elementos para a análise, no começo de cada entrevista foi solicitado aos professores que respondessem a algumas questões (ANEXO 4) referentes à sua formação acadêmica. O objetivo dessas perguntas era buscar perceber em que medida a formação do professor pode ter relação com as escolhas dos conteúdos de ensino que eles realizam.

Entre os professores selecionados para a entrevista, todos já haviam concluído a graduação, e trabalham como professores concursados pelo Estado do Paraná. Destes, 3 fizeram o curso de Estudos Sociais e os outros 4 concluíram o curso de História. Dos 7 professores que foram selecionados para a entrevista, 5 possuem pós-graduação, sendo que uma professora possui mestrado em História e os demais (4 professores) concluíram cursos de especialização pelo instituto IBPEX.

A partir de um roteiro inicial, em que foram indicadas as principais questões a

serem abordadas, cada entrevista foi replanejada de acordo com as respostas de cada professor ao questionário, e foi sendo reavaliada no momento em que o diálogo acontecia, de forma a efetivamente abrir espaço para o ponto de vista dos entrevistados.

A partir do questionário e dos roteiros, foram extraídas três categorias para organizar o material empírico e proceder às análises, quais sejam: *a natureza da intervenção nos conteúdos* realizada pelo professor, *os critérios ou motivos* apresentados pelos professores para justificar as escolhas que fazem e *as referências que os professores utilizam* para fazer as escolhas dos conteúdos.

Na categoria referente à *natureza da intervenção no conteúdo*, estão englobadas ações que os professores indicaram, definidas nos atos de *excluir* ou *incluir* conteúdos do programa de ensino, ainda que estas ações muitas vezes não tenham sido reconhecidas pelos professores como seleção dos conteúdos do ensino.

A segunda categoria, os *critérios ou motivos* apresentados pelos professores para justificar a intervenção no conteúdo, reúne as explicações de natureza diversa para as intervenções que fazem nos conteúdos de ensino.

A terceira categoria, relacionada aos referenciais que utilizam para realizar a seleção de conteúdos foi subdividida a partir dos diferentes tipos de material indicados pelos professores: os materiais oficiais (PCN's, PCN+, PCNEM), os materiais elaborados no âmbito escolar (Projeto Político Pedagógico, Plano Curricular) e os materiais alternativos (livros didáticos, revistas, vídeos, imagens, Internet).

Realizadas as entrevistas e após uma primeira análise, observou-se que além das categorias anteriormente colocadas, duas outras categorias se apresentaram fortemente e poderiam contribuir para a análise e compreensão do objeto de pesquisa. Estas seriam: a *concepção de conteúdo* que os professores revelam em suas falas e *como os professores se vêem na seleção de conteúdos*.

Pela categoria denominada de *concepção de conteúdo* busca-se depreender da fala dos professores o que são os conteúdos do ensino, o que entendem por conteúdos do ensino. É preciso destacar que os PCN explicitam uma compreensão de conteúdos que pretende superar a visão tradicional de assuntos ou temas listados, enfatizando a idéia de que o conteúdo de ensino engloba fatos e conceitos, procedimentos e atitudes, que devem ser definidos pelos professores.

Por fim, a categoria que busca entender *como os professores se vêem na seleção de conteúdos*, como ponto de análise principal nesta dissertação, buscando explicitar como os professores se localizam em relação a essa escolha, se como selecionadores ou não dos conteúdos que trabalham em suas aulas. É importante indicar que, muitas vezes, os professores não expuseram claramente sua posição que, entretanto, revelam ao descrever as ações que realizam ao planejar e desenvolver seu trabalho.

Estas duas últimas contribuem para que se possa chegar ao centro das questões que orientaram a investigação, uma vez que permitem articular os aspectos problematizados anteriormente no que se refere ao espaço ocupado pelo professor na definição do que deve ser e do que é ensinado, a partir das relações que ele estabelece com outros níveis de decisão curricular. As análises a seguir apresentadas buscam explicitar um pouco mais essas relações, tomando como referência o ponto de vista dos sete professores entrevistados.

3.1. Natureza da intervenção no conteúdo

Por meio da realização de entrevistas e questionários, pôde-se analisar a relação dos professores com os conteúdos do ensino. As ações que o professor realiza sobre o conteúdo, que configuram o que se denominou “conteúdo do conteúdo”, são aqui entendidas e pensadas pela categoria chamada de “natureza da intervenção no conteúdo”.

Entendeu-se que esta categoria poderia conter uma divisão interna para melhor descrever a natureza da intervenção que os professores revelaram fazer no conteúdo. Esta divisão foi composta assim: aquilo que o professor *exclui* e aquilo que *inclui* em seu programa. Usando essas duas formas, o professor manifesta a sua ação na seleção de conteúdos. Ou seja, mesmo tendo em mãos um programa de conteúdos, por ele elaborado ou pré-estabelecido, o professor explicita a necessidade de proceder a ajustes em função de vários fatores. Segundo eles, os ajustes podem corresponder a inclusões ou exclusões, dependendo da situação específica e isto se dá, muitas vezes, pela incorporação de outros materiais, pela mudança na metodologia do trabalho, pela

realização de atividades diversificadas, pelos recortes de temas, pela seleção de atividades.

A exclusão de conteúdos foi apontada pelos professores a partir de suas referências ao número de aulas dispensados ao ensino de História durante a semana que, segundo eles, é um tempo muito curto, o que os impede de trabalhar todo o conteúdo:

... Os conteúdos têm que ser trabalhados, e de preferência todos durante o ano. Só que como o nosso tempo é... você quase não trabalha... quase todo o planejamento em sala de aula porque não... não dá mesmo. (Lia, 15/12/2004)

Em outro momento da entrevista, esta mesma professora reforça:

A gente sempre fala, na teoria e na... na teoria é uma coisa, na prática é totalmente diferente. Porque na teoria você coloca tudo que você quer, só que na prática a gente vê que a realidade em sala de aula é totalmente outra. Às vezes, até pelo tempo mesmo que nós temos. Porque aqui infelizmente, nós trabalhamos por bimestre. Então, geralmente, quando você vê é... tem que fazer avaliação com o aluno, tem que fazer recuperação. Então, na verdade, você quer trabalhar de uma forma, como você colocou no teu planejamento, em um determinado conteúdo, só que você vai ver que realmente não dá tempo pra você fazer tudo aquilo. Então, às vezes, até o planejamento, ele fica até um pouco furado mesmo. Então, o planejamento fica lá, todo bonitinho, todo certinho, mas... (Lia, 15/12/2004)

É possível perceber na fala da professora a associação que faz entre o tempo disponível e o conteúdo a ser ensinado, a partir de um planejamento do programa feito no início do ano, que é “bonitinho, todo certinho”, mas que se mostra inadequado à realidade porque a sala de aula impõe outras necessidades. Para esta professora, seria desejável trabalhar todo o planejamento, na segurança de que assim trabalharia todo o conteúdo da História. Neste sentido, o tempo a obriga a fazer cortes no planejamento, indesejáveis, mas necessários.

É interessante observar, revelada na fala dos professores, uma tensão que se expressa quando dizem que em determinados momentos o programa precisa ser cumprido, mas em outros dizem que os conteúdos são flexíveis.

Não, a forma como ele está nós temos que seguir, principalmente os conteúdos. Os conteúdos têm que ser trabalhados, e de preferência todos durante o ano. Só que como o nosso tempo é... você quase não trabalha quase todo o planejamento em sala de aula porque não... não dá mesmo. Mas... assim, em termos de avaliação, essas coisas é tudo

o professor que... (Lia, 15/12/2005)

Estes cortes no planejamento aos quais a professora Lia se refere se constituem em preocupação apontada também por outros professores quando se referem à necessidade de “vencer o conteúdo” do programa. Por conta disso, os professores promovem mudanças no planejamento, encurtando assuntos, trabalhando-os de maneira mais rápida para que o programa planejado seja cumprido. No fundo, a percepção que parece estar embasando esta preocupação é a necessidade de se trabalhar “toda a História”, conforme uma dada sequência. De forma mais clara pode-se notar esta preocupação na fala da professora Júlia:

Janete: Para você conseguir dar conta daquilo que você tem preparado, você encurta assunto, você retira assunto, como é que você faz ?

Professora: Retirar eu não retiro. Eu trabalho tudo, digo assim, cortar... eu não vou trabalhar aquele assunto, não. Nem que eu dê uma aula de repente: ó, o assunto, sei lá, acho que o assunto não é interessante pra eles, mas eu... eu trabalho porque faz parte do conteúdo da escola. E eles percebem que você está pulando assunto. Isso, pular, eu não pulo, deixar de trabalhar, não. Pelo menos, nunca aconteceu comigo, deixar de trabalhar. O que eu faço é... você encurta um assunto, você... lógico, conforme o assunto você traz mais material, traz menos, conforme o interesse. Então, eu encurto um assunto pra poder sobrar mais aula pra aquele outro e assim eu vou... (Júlia, 13/12/2004)

A professora ressalta que cortar conteúdo é algo que ela não faz porque estes são parte do conteúdo da escola. Esta relação com o desenvolvimento daquilo que deve ser ensinado remete a noção citada por Chevallard (1991, 73) da *programabilidade da aquisição do saber*, em cuja definição expressa que o conhecimento é ordenado numa sequência e “tem um princípio e um fim (provisório) e opera por encadeamento de razões”.

A professora Laura e a professora Júlia ressaltam a questão do tempo como fator importante dentro da organização das suas aulas. Quando perguntou-se à professora Laura sobre a utilização das apostilas, se segue todos os capítulos apresentados pelo material, a professora afirmou que:

Alguns tem que ser bem... eu, pelo menos, da... da noite, alguns tem que ser, assim... Noturno, pelo tempo que a gente tem, são poucas aulas de História, eu acho que já deveria ser até revista essa questão, pelo tanto de conteúdo que a gente tem, duas aulas semanais, olhe! Daí tem... é... é... pouquíssimo. Então, certas coisas até que eu acho

que não são tão importantes, tenho até que passar, assim, só falar alguma coisa e pegar as questões que eu acho que são eixo para aquele tema. Então, certas coisas eu deixo até de lado, pelo tempo mesmo. (Laura, 10/12/2004)

Acentua-se aqui a idéia de que os conteúdos são mantidos, mas os assuntos podem ser encurtados ou ampliados, conforme o tempo permita. Neste caso, durante a entrevista, a professora comenta que segue a apostila, embora os alunos não tenham o material em mãos. Ela segue a ordem dos assuntos que estão estabelecidos neste material, porque a escola a adota para o Ensino Médio diurno. Interessante notar a sugestão da professora no sentido de que a questão do número de aulas em relação à quantidade de conteúdo precisaria ser revista, porque não dá tempo para trabalhar tudo que é proposto, e então ela precisa priorizar, dando ênfase ao que considera mais importante.

Observando estas falas das professoras a respeito do tempo, apontado por diferentes autores como um elemento importante da cultura escolar, pode-se perceber a presença da idéia de que o conteúdo precisa ser modelado conforme a situação que em sala de aula se apresenta. No entanto, a forma de trabalhar com o assunto muda em cada turma, devido a outros aspectos também: comportamento, questionamentos, apatia ou o interesse dos alunos provocam modificações, que alteram os conteúdos:

A diferença é... através das questões, através das perguntas dos alunos, do interesse. Então... uma turma não é igual a outra, como eu te falei... Então o que eu for fazer numa turma mais agitada, eu não posso fazer numa turma quietinha, não vai surtir o mesmo efeito. Então, se eu for trabalhar na turma agitada, eu vou procurar trabalhar de uma maneira que eles venham a me questionar, que eles perguntem, que a aula fique mais interessante. E já na turma mais quieta, tem que trabalhar fazendo com que eles sintam interesse de perguntar ou até mesmo eu questionando eles, porque eles às vezes não perguntam. (Thaís, 09/12/2004).

A idéia de que conforme o andamento da turma a aula transcorre de forma diferente aparece de maneira bastante recorrente na fala dos professores. A intervenção do professor no conteúdo acaba, então, acontecendo na tentativa de atingir aquela turma para que eles se interessem pela aula, para que se sintam motivados ou para que entendam o conteúdo. Ao discutir a idéia de que se retoma um assunto em aula, uma das professoras assim se expressou:

Da mesma forma. Ou, claro, uma turma não entendeu isso, o quê que eu vou fazer?

Vou tentar mudar uma idéia, colocar outras explicações. Mudar um pouquinho pra que ele consiga saber o porquê aconteceu, o quê foi. (Lia, 15/12/2004)

Ao comentar que muda uma idéia, ou coloca outras explicações, a professora não reconhece esta sua ação como uma interferência no conteúdo. Neste sentido, a professora inclui idéias e explicações diferentes em sua aula para que o aluno entenda o que aconteceu, sem que isso se caracterize como um processo de escolha quanto aos conteúdos de História que vai ou não ensinar.

Analisando a forma como outro professor se expressa a respeito da mudança que promove nos assuntos conforme a resposta que os alunos dão à sua aula, é possível estabelecer outros elementos envolvidos nesses processos de ajustes dos conteúdos:

Professor: É... porque daí, às vezes, o... conforme... cada turma é uma história... Então, às vezes, é... cada turma é uma história, daí você vai de um... dá uma ênfase naquela turma, o momento está bom pra falar de determinado assunto. Na avaliação, eu dou ênfase naquele assunto, que foi mais abordado. E a outra, não necessariamente. Às vezes a gente entrou numa discussão, eles não deram muita bola e tal, e passando... Mas numa outra, eles... foi ali, opa!, então é isso aqui que eles... Então vamos dar ênfase aqui, então. Pegando os pontos-chave, mas aproveitando sempre o que...

Janete: *O que o aluno traz...*

Professor: É, então por isso que é bom você ter essa... essa mobilidade ali. Porque é uma incógnita, ali, na sala. Você pode ter as duas turmas uma do lado da outra ali. Naquela ali, nossa! Hoje eu vi tudo sobre o Contestado. E naquela ali eu só comecei. Por que daí um levantou a mão, e falou: Não, meu pai mora lá em Porto União, eu vi lá o cemitério", sei lá, então... (Rafael, 17/12/2004)

A fala deste professor revela, de forma muito clara, a sua ação sobre os conteúdos do ensino e como eles podem ser tratados de formas diferentes em situações didáticas diferentes. Quando o professor explica que dá uma ênfase maior a um assunto em uma turma do que em outra porque em determinada sala de aula o assunto entrou em discussão, expressa uma forma de intervenção no conteúdo, que acontece de acordo com o desenvolvimento da aula, provocada pelo maior ou menor envolvimento dos alunos com assunto.

Mas há outra explicação destacada pelo mesmo professor que revela a interferência que ocorre de acordo com suas preferências, como ressaltou na mesma entrevista:

Professor: (...) Porque professor é tendencioso, né? Então, às vezes você gosta de falar da Revolução Francesa. Aí, Revolução Francesa é... sabe...

Janete: *Ah, vou trabalhar só dez aulas. (Risos)*

Professor: É, então, você... acaba fazendo com que o teu aluno também goste de Revolução Francesa. Você vai falar um monte, daí, aquela coisa. É difícil um professor falar igual de todos os temas. Eu acho que tem... tem, assim, uma tendência, assim, você gosta mais do assunto...

Janete: *Tem preferências...*

Professor: Preferências, você acha que aquilo ali tem um valor maior. Eu acho que isso aí é válido também (...) (Rafael – 17/12/2004)

As preferências admitidas pelo professor frente aos conteúdos do ensino são pontos importantes para se apontar a singularidade da intervenção nesses conteúdos e da construção da aula que ele, assim como outros professores, realiza. Nesse sentido, escreve Ana Maria Monteiro, com o auxílio de idéias de P. Allieu (1995):

(...) a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor (e onde também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerada tanto a escola como o campo disciplinar), características essas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, onde as subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos. (MONTEIRO, 2002, 104)

Rafael expressa de forma muito interessante como o encaminhamento da aula em cada turma pode ser diferente e como a reação dos alunos pode configurar alterações no que está sendo ensinado, mesmo que ele não se reconheça como selecionador de conteúdos de ensino. Neste caso particular, seu trabalho se desenvolve em duas escolas com condições diferenciadas em termos de localização geográfica e das características dos alunos atendidos, e ele destaca as condições melhores na escola em que os alunos são mais atentos e disciplinados:

Ah, isso com certeza, né? Se você se sente mais à vontade, você vai trabalhar muito melhor, Eu... eu acho, assim. Você vai lembrar de mais coisas, vai falar mais, você não vai perder tempo... Se ficar chamando atenção do aluno, você já vai cortando um monte de coisa que você podia falar, pra ele, você já vai... vai cortando. Agora já não sinto tanto essa dificuldade, mas no começo, você começando a dar aula, é... é

complicado. Você se perde no conteúdo, se perde, e você atrasa tudo... ih, é o fim da picada. Agora, a gente já tem as manhas de como é que é. (Rafael, 17/12/2004)

A análise das entrevistas permite afirmar que, no conjunto, a idéia de incluir ou excluir conteúdos de ensino foi pouco assumida pelos professores. Suas referências se voltam muito mais explicitamente à inclusão ou exclusão de atividades, que eles reconhecem como um espaço de intervenção importante e necessário. Essa perspectiva pode ser identificada na fala da professora Luíza que se manifesta assim:

Janete: *Você trabalha todas as atividades da apostila?*

Professora: Todas as atividades? Então é assim: a gente é obrigado a trabalhar. É como eu já falei, os pais exigem e os próprios alunos, querem as respostas. Então, eles fazem em casa, daí a gente corrige. Mas eu sempre ponho outras coisas, outras atividades. Porque a apostila fica só naquela - xis, xis, xis, xis. Mas eu sempre procuro trabalhar atividades que eles possam pensar e que eles coloquem a opinião deles. Eu valorizo bastante a opinião deles. Porque o texto por texto, eles têm qualquer livro, em computador, internet, qualquer coisa, eles vão lá, e encontram os dados, data, nomes, isso aí é uma coisa que... (Luíza, 15/12/2004)

Ao comentar sobre as atividades da apostila, a professora fala da *obrigação* de fazê-las, influenciada pela cobrança dos alunos e dos pais – já que precisaram comprar e pagar o material, eles exigem que seja utilizado. Além disso, Luíza fala das questões de múltipla escolha que predominam na apostila, comentando que as realiza, mas indicando que acrescenta outras, mais significativas para ela, que são aquelas em que o aluno é solicitado a discorrer sobre o que está sendo estudado e apresentar a sua opinião.

A relação que se estabelece dos professores de História com as questões que podem ser chamadas de “mais abertas” vincula-se, ao que parece, à noção, intrinsecamente associada ao ensino da disciplina, de que ela deve desenvolver o senso crítico no aluno. E a importância da realização de atividades deste teor é destacada pelo professora Luíza, quando comenta que a simples leitura dos textos da área não é capaz de despertar no aluno esta vital finalidade do ensino de História.

Assim como a professora Luíza, outros professores destacaram a importância da realização de questões interpretativas no ensino de História.

Professora: Bom, como eu falei, eu dou muita preferência pra atividade interpretativa. Pode-se dizer que tem bem poucas famosas interpretações de texto naquele livro.

Então, faço interpretação de texto. Mas como aqui a escola ainda tem um pouquinho dessa... o estilo de prova que é feito aqui, que é as tais provas regimentais aqui do Colégio, que é um provão no final do semestre, que a maioria das questões é só objetiva, então a gente pede pra fazer questões objetivas também. Lógico que, no livro, tem questões que são bem elaboradas; agora tem questões ali que é bem... porcaria mesmo, né? Então, digamos assim, eu vou... eu vou propor um texto, eu vejo quais foram as questões que foram formuladas de forma inteligente, de outros livros, ou questões lá de vestibular que... que eu acho que são bem elaboradas, que vale a pena o aluno prestar atenção pra fazer.

Janete: *...questões relevantes?...*

Professora: Que levem o aluno a pensar, interpretar, que não seja algo que foi... que se ele decorou, ele sabe responder, né? Eu quero saber se entendeu, se sabe responder. Isso eu considero como atividade relevante, que o aluno use o raciocínio, tá? (Júlia, 13/12/2004)

Júlia indicou claramente o que ela vê como atividade relevante no ensino de História e suas idéias são semelhantes ao que pensam outros professores. Ela relatou que sugeriu que o livro didático usado anteriormente na escola fosse substituído, exatamente pela crítica que a professora faz ao tipo de atividades apresentadas. Sobre essa questão, destacou:

Mas é um livro, assim, que em relação a este aqui, ele está mais completo, com informações mais completas, o texto dele é melhor, as atividades são melhores, porque... esse aqui tem muito pouca interpretação de texto, geralmente no final de cada capítulo é só questão objetiva. Tem pouquíssimas questões discursivas, e eu prefiro trabalhar muito com interpretação de texto. Então, o outro livro, que foi escolhido, lógico que foi discutido com a direção pra ver. As editoras mandaram vários livros, entre eles a gente procurou selecionar o que a proposta fosse melhor dentro, principalmente, da interpretação de texto, produção e interpretação de texto. (Júlia, 13/12/2004)

Para esta professora, a superação de um modelo de ensino em que o aluno precisa decorar é apontada como necessária, na direção de uma concepção que coloca o aluno como sujeito pensante, detentor de idéias e opiniões que podem ser aprimoradas pelo trabalho do professor, em suas aulas. As questões precisam ser pensadas, precisa-se desenvolver o raciocínio do aluno. O que o aluno precisa levar do ensino de História é a compreensão do passado, do processo histórico, e não simplesmente decorar para a responder as questões das provas. Porém, neste caso, o material que a escola utiliza com os alunos ainda não apresenta questões adequadas a essa outra perspectiva, privilegiando então o modelo criticado. Além disso, a crítica ao

livro didático também é feita por Júlia em função de que o material não corresponde plenamente à sua concepção do que seja importante ensinar na disciplina de História.

Lia, ao comentar a respeito das atividades que prioriza, também destaca aquelas que se referem à interpretação, buscando nelas a relação com o presente:

No geral, eu trabalho pensando mais em formas de interpretações. Em termos de conteúdo, até para o aluno colocar as idéias dele. Se realmente ele foi compreensível, ou colocar outras idéias em cima do conteúdo pra ele. Pra ele ter uma visão geral... pra ver se ele chegou mesmo, né? Se ele conseguiu entender aquele conteúdo. Ou fazer essa... jogar no ontem, no hoje, traçar esse tipo de parâmetros, o ontem e o hoje, que muitas vezes você trabalha História... ah! História. Trabalhar a História por quê? Então, saber o que aconteceu naquela época, jogando com o hoje também. (Lia, 15/12/2004)

Interessante notar que, assim como professora Lia, outros professores também destacam que a relação do conteúdo de História com o presente é feita preferencialmente por meio das atividades. É relevante apontar para o fato de que é a concepção de História do professor que orienta esta idéia: a relação entre passado e presente é dada pelas atividades e não pelo conteúdo, posto que este se refere apenas àquilo que diz respeito ao passado:

Mas então, eu sempre... procuro dentro do conteúdo fazer uma atividade que ele coloque a opinião dele trazendo problemas do cotidiano, de hoje. Eu sempre faço dessa forma assim... (Luíza, 15/12/2004)

Para Luíza, as atividades são a chave para se estabelecer a relação com o presente. Mas esta relação pode se estabelecida de outra maneira, conforme faz referência em sua entrevista a professora Júlia. Ao colocar a necessidade de relacionar o presente com o estudo da História, usa a expressão *conteúdos significativos* e afirma:

Janete: ... e necessários para os alunos. *Que conteúdos são esses que você considera significativos pros alunos no Ensino de História?*

Professora: Bom, eu vou levar em consideração, por exemplo, alguns conteúdos... eu levo um pouquinho... a questão aí até do que cai no vestibular, por exemplo conteúdos que você consegue estabelecer relação com o cotidiano deles. Por exemplo, você relacionar lá... os israelenses e palestinos estão se matando hoje; então, quando você estudar o povo hebreu, lá na antiguidade, se tem relação, não tem, sabe, você conseguir fazer essa... essa ponte. Então alguns conteúdos você pára, você elabora... vai atrás de outros tipos de textos, texto de revista, texto informativo, texto de jornal... algum outro tipo de material pra você começar a relacionar: então, o que aconteceu lá

nos hebreus, lá antes de Cristo até... será que é só hoje esse problema que está existindo naquela região? Já não tem problema que dura mais de mil anos? Sabe? Então, digamos assim, o que acaba se tornando significativo, porque se eles prestam atenção em jornal, se assistiram o Jornal Nacional, outros jornais também, se lêem alguma coisa em jornal, revista, alguma coisa pra pensar se aquilo que eles estudam na escola... (Júlia, 13/12/2004)

Júlia revela esta preocupação com a relação passado-presente, mas que, como ela indica, não faz com todos os conteúdos. A relação é feita por meio do fato, ou seja, o problema da disputa de terras na antiguidade e que permanece ainda hoje na Palestina. Não é uma relação que abre uma discussão mais ampla para os problemas sociais, é uma discussão pontual.

Já para a professora Luíza, é difícil ensinar História Antiga justamente porque, devido a distância com o presente, é complicado para tentar estabelecer esta relação entre eles, e por isso esses conteúdos não despertam o interesse do aluno. Desta forma, também para esta professora não são todos os conteúdos que permitem estabelecer relação com o presente. Isso pode ser feito mais facilmente com os conteúdos que tem maior proximidade temporal com a vida dos alunos, com as situações vivenciadas por seus pais, avós, porque estes podem fazer relatos do que viveram.

Ao levantar o problema a respeito de como se pode perceber a natureza da intervenção dos conteúdos por parte dos professores, pode-se notar pelas entrevistas que, de diversas formas, os professores deixam transparecer a sua ação sobre eles, ainda que não a identifiquem como uma ação que transforma tais conteúdos. Tais ações se expressam na fala dos professores quando fazem referência ao fato de que acrescentam, enriquecem, adaptam, ajustam, aprofundam, encurtam, cortam conteúdos. O caso da professora Maria é significativo porque, à medida que desenvolvia seu pensamento durante a entrevista, afirmando que enriquece o conteúdo, foi admitindo que ele pode ser modificado pela sua ação:

Janete: Você comentou que, às vezes, usa textos diferentes. Nesse sentido, para você, esses textos configuram diferenças no conteúdo?

Professora: Eles enriquecem o conteúdo. Eu acho que eles ajudam a enriquecer o conteúdo, né? É... diferenças de... no conteúdo? Acho que não, Janete. Que na realidade... (pausa) Ah, pode acontecer, pode acontecer de na interpretação e na leitura do texto configurar alguma coisa diferente. Mas na hora que eu escolho aquele texto, eu escolho no próprio conteúdo. (Maria, 13/12/2004)

Observa-se que, não sem relutância e dúvida a professora Maria assume que o conteúdo ganha contornos diferentes ao se utilizar outras idéias, outras opiniões, outros textos. Já a professora Laura, com uma percepção diferente do sentido de sua intervenção, demonstra compreender que o conteúdo não pode ser mudado, porque outras informações são complementares a ele, no sentido de que preenchem lacunas do que não ficou claro para os alunos e, assim, possibilitam uma compreensão maior do assunto em questão.

Janete: E caso vocês percebam que esse objetivo não foi atingido, como vocês procedem, como vocês fazem?

Professora: Bom, o normal seria quando... Antigamente era uma recuperação. Mas quando a gente percebe, no caso até duma avaliação, você faz alguma... aí você tem que retomar a questão. Às vezes até trazer um outro texto, que reforce aquilo... daí você vê que, talvez, está faltando abordar esse tópico, pra complementar. Nesse caso, você traz mais alguma coisa, que complementa o que talvez ficou... Mais, assim, pra complementar que eu acho, é você trazer mais informação: mais um texto, que daí clareia mais, até pra depois uma produção, pra você ver o que eles entenderam. O quanto mais você trabalha... (Laura, 10/12/2004)

Júlia, ao fazer referência ao fato de enriquece as aulas, lembra que a relação com cada turma e o tempo são fatores que influenciam também a forma como esta intervenção acontece:

Janete: Então você vai mudando o planejamento com cada turma?

Professora: Vou... pra cada turma. E ainda... e ainda tem mais essa né? Você, conforme a turma, vai dando tempo, você vai conseguir trabalhar... enriquece mais. (Júlia, 13/12/2004)

Interessante notar que a questão da natureza da intervenção no conteúdo do ponto de vista dos professores é muito mais visível enquanto uma questão de metodologia. A fala da professora Luíza é bastante rica neste sentido, para se analisar a sua relação com o conteúdo. A possibilidade de interferência nele é negada, mas o que ela pode mudar é a *forma de trabalhar*, ou seja, a metodologia. Assim diz a professora Luíza:

Não, o conteúdo não muda, né? A forma como você passa ele é que muda, porque você mesmo vai tendo outras formas ou lê mais coisas, e acrescenta mais o teu

conhecimento. Então, isso é que muda. Mas o conteúdo mesmo, não muda. (Luíza, 15/12/2004)

Para Luíza, acrescentar conhecimentos a um conteúdo não o modifica. Idéia semelhante a esta é expressa pela professora Laura que também não reconhece sua ação como modificadora dos conteúdos de ensino, mas admite que os resultados do ensino se alteram quando outros elementos são acrescentados:

Janete: E você acha, assim, que quando coloca outros elementos pra complementar o conteúdo, o assunto que está trabalhando, você acha que isso muda a aprendizagem?

Professora: É, quanto mais você explorar aquele assunto, quanto mais material você trazer como auxiliar, quanto mais texto auxiliar, vai complementar, vai clarear mais aquele assunto. Quer dizer, tudo é auxiliar, né? Então, nessa questão, o que você trouxe de atividade, só vai complementar teu trabalho, vai ampliar o conhecimento. Então, se você só passa naquele conteúdo com alguma coisa, que você não teve mais tempo... então, ele podia ter um conhecimento maior do assunto. Mas como eu digo, a limitação... (Laura, 10/12/2004)

A fala desta professora revela que, para ela, um conhecimento maior sobre o conteúdo não significa mudar o conteúdo. O professor Rafael, que como já foi dito, trabalha em duas escolas com características bem diferentes, também afirma que consegue trabalhar os mesmos conteúdos nas duas escolas, acentuando porém que o que muda é a forma de trabalhar e também de avaliar.

Janete: É... e como que você prepara esses conteúdos? Você vê diferença nos conteúdos das duas escolas?

Professor: É, o conteúdo eu coloco o mesmo. Conteúdo eu coloco o mesmo. Mas o modo de avaliar... o modo de passar, às vezes, pode mudar. Mas os conteúdos vão ser... eles vão ser os mesmos. Eu consigo, assim, trabalhar os mesmos, primeiro, segundo e terceiro ano. Então, ali na Escola A eu tenho só primeiro e segundo, né? Mas lá na Escola F eu tenho primeiro, segundo e terceiro. Então, daí, tranquilo. Esse aí dá pra... dá pra levar. Só o modo de... (Rafael, 17/12/2004)

Cabe aqui um questionamento para entender porque, para estes professores, acrescentar conhecimento não modifica o conteúdo. Que especificidade possui o conteúdo de ensino que faz com que, mesmo ao se acrescentar conhecimentos e informações durante o trabalho na sala de aula, ele ainda assim permaneça o mesmo? Que concepção de conteúdo e que concepção de História estão sustentando essa compreensão revelada pelos professores?

Essa perspectiva, segundo a qual os professores não estabelecem uma relação entre a inclusão e a exclusão de novos conhecimentos ou informações e as mudanças nos conteúdos do ensino tornou-se bastante relevante para os objetivos propostos pela pesquisadora nesta investigação, particularmente com relação à necessidade de compreender se a ação docente está sendo associada a algum tipo de função na seleção dos conteúdos de ensino, ainda que na perspectiva de uma *tarefa*, forma usada pelos PCNEM.

Analisando o ponto de vista dos professores quanto à natureza da intervenção que fazem sobre os conteúdos de ensino, pode-se perceber a complexidade com que esta intervenção acontece. Configurada basicamente pelas ações de inclusão e exclusão, a natureza da intervenção no conteúdo mostrou-se uma categoria necessária, para a discussão a respeito da ação dos professores quanto ao que devem ensinar nas aulas de Histórias.

Foi possível perceber que o planejamento feito pela escola muitas vezes ao início do ano, e retomado a cada bimestre ou semestre como os questionários indicaram, ganha novas e diversificadas determinações que são estabelecidas pelos professores ao preparar e desenvolver suas aulas.

Trata-se, portanto, de um tipo de intervenção que, do ponto de vista da pesquisa, não se constitui apenas como uma alteração de caráter metodológico ou no nível da proposta de atividades, mas que pode ser compreendida como uma ação que, de fato, afeta o conteúdo de ensino, dando-lhe novas configurações, novos sentidos, diferentes amplitudes. Em outras palavras, a ação dos professores seleciona e define “novos conteúdos para o conteúdo” estabelecido, podendo ser entendida muito mais como uma atividade de produção do que como a execução de tarefas definidas a priori.

Estas questões serão melhor analisadas a partir da discussão de outros elementos, como os que serão apresentados a seguir a partir da categorização que agrupou as opiniões dos professores quanto aos motivos que os levam a modificar os planejamentos de História.

3.2 Critérios ou motivos da intervenção no conteúdo

Ao discutir a seleção e organização dos conteúdos de História no Ensino Médio, buscando entender como os professores se vêem nesta ação, e tendo-se assumido a posição de que eles têm papel relevante nesse processo, algumas questões emergem fortemente: quais os critérios e justificativas que os professores apresentam para as escolhas que fazem dos conteúdos de ensino? Que aspectos são por eles valorizados?

Ao analisar o ponto de vista dos professores quanto a essas questões, pode-se perceber que são vários os critérios e justificativas apresentados por eles para explicar como e porquê realizam suas escolhas. Um primeiro critério que se pode destacar na fala dos professores diz respeito à *importância* dos conteúdos, como indicado pela professora Laura:

Janete: *E quando você trabalha... você diz que segue os conteúdos que estão colocados pela apostila? Você segue todos os capítulos?*

Professora: Alguns têm que ser bem... eu, pelo menos, [da turma] da noite, alguns tem que ser, assim... Noturno, pelo tempo que a gente tem, são poucas aulas de História, eu acho que já deveria ser até revista essa questão. Pelo tanto de conteúdo que a gente tem, duas aulas semanais, olhe! É pouquíssimo. Então, certas coisas até que eu acho que não são tão importantes, tenho até que passar, assim, só falar alguma coisa e pegar as questões que eu acho que são eixo pra aquele tema. Então, certas coisas eu deixo até de lado, pelo tempo mesmo. (Laura, 10/12/2004)

Chama a atenção na fala da professora Laura o que ela diz sobre os conteúdos que não são importantes: “*certas coisas eu acho que não são tão importantes, tenho até que passar*”. Ao fazer esse comentário, a professora revela que, em sua concepção, nem todos os conteúdos têm a necessidade de que sejam trabalhados com a mesma intensidade. Àqueles que considera mais importantes, ela reserva mais tempo; mas para outros conteúdos, que entende que deve apresentar aos alunos mas são de menor importância, Laura *fala alguma coisa*, possivelmente pressionada pela necessidade já apontada em outros momentos de ter que trabalhar todo o programa. Então, a professora trabalha com eles, mas sem dispensar a mesma atenção que a outros conteúdos. São ações como esta, que muitas vezes não chegam a ser entendidas pelos professores como intervenções no conteúdo, mas que determinam a configuração de sua aula, com características muito peculiares e que estão de acordo com a sua

concepção de História e do que é importante estudar no ensino de História, ou seja, o objetivo de ensino desta disciplina.

A preocupação que pode ser depreendida pela fala da professora Laura com relação à necessidade de se falar de tudo o que consta no planejamento, também pode ser percebida na resposta da professora Luíza. A preocupação em *vencer o conteúdo* pode também ser entendida como um critério de intervenção, sendo que para isso é necessário promover ajustes, como se procurou mostrar ao analisar a *natureza da intervenção* identificada pelos professores. A partir dessa necessidade de cumprir o programa, a professora Luíza ressalta que precisa, então, priorizar os conteúdos mais importantes para o planejamento da escola.

Janete: *E... como vocês preparam o planejamento?*

Professora: Bem, duas escolas: lá na Escola C, como tem apostila, a gente segue a apostila. A gente se reúne e faz o planejamento em cima da apostila. Agora, aqui, como não tem apostila, a gente seleciona os conteúdos e aí busca em livros. **Então, é selecionado, a gente vê o que é mais importante, será que vamos vencer, será que não vamos vencer.** É assim. Mas quando tem apostila é mais tranquilo. Como eu falei, os pais compram a apostila, eles exigem que a apostila seja trabalhada. Embora eu sempre fuja dela, acrescento um monte de coisa, mas a exigência dos pais, assim, a cobrança dos pais lá na Escola C é... de qualquer um, é que a apostila seja trabalhada... (Luíza, 15/12/2004) (Grifo meu)

A professora ressalta ainda nesta fala a diferença do trabalho nas duas escolas com relação à escolha de conteúdos e os critérios de importância. Na Escola C, que adota apostila, a preocupação com a seleção é amenizada, já que a sequência dos conteúdos posta pelo material é seguida, embora Luíza comente que acrescenta outros elementos à aula. Mas na outra escola (Escola D), em que não há apostila, a preparação dos conteúdos é feita analisando-se diversos livros, a partir dos quais ela vai selecionando o que acha mais importante.

Observe-se que nos dois casos a idéia de hierarquia de importância entre os conteúdos está presente, com duas faces diferentes: na primeira escola, aquilo que é importante é acrescentado ao material existente, indicando uma certa discordância da professora com o critério de importância que foi utilizado por quem produziu o material apostilado; na segunda, a definição do que é importante parece ser mais efetiva, ainda que os professores decidam com apoio em livros didáticos.

A necessidade de cumprir o programa parece ser colocada, em alguns casos,

como um motivo de ordem burocrática. Ou seja, vencer os conteúdos significa cumprir o que está posto pelo documento oficial da escola; ou ainda, vencer o conteúdo porque é preciso seguir a apostila ou o livro didático adotado, o que gera uma cobrança dos alunos e dos pais que investem na compra destes materiais.⁴

Para alguns professores a noção de programabilidade (Chevallard, 1991) que se expressa pela idéia de “vencer o conteúdo”, está estreitamente ligada à necessidade de trabalhar “toda a História”. A perspectiva de sua intervenção é analisada por outros professores a partir do conceito de flexibilidade do planejamento. Neste sentido, entende-se a fala de Júlia:

Ah, sim. Digamos assim, é... eu procuro seguir o livro. Lógico, eu não preciso seguir à regra os conteúdos, não. O conteúdo é interessante estudar daqui a um mês? Digo para os alunos: “olhe, a gente vai ver o capítulo 3 primeiro, depois a gente volta pro 2. Mas isso não tem problema”. Daí eu explico para os alunos: “Não tem problema a gente inverter, né? Então, é mais interessante agora.” É lógico, desde que não haja aquela quebra de... como que eu vou te dizer... quebra muito grande de temporalidade ou... que não fuja muito... eu não vou passar de um conteúdo da Antiguidade pra Idade Contemporânea, voltar pra Idade Média, eu não faço isso. (Júlia, 13/12/2004)

Neste trecho da entrevista, a professora Júlia justifica o que significa para ela a flexibilidade no planejamento dos conteúdos. Vê-se que não há relação com a noção de excluir temas ou assuntos, mas trata-se de alterar a ordem em que eles são apresentados previamente, ou convencionalmente. Além disso, esta mudança na ordem dos conteúdos ainda está fortemente submetida ao critério da continuidade temporal, como a professora destaca dizendo que muda a ordem desde que isso não represente uma quebra temporal, ou seja, desde que a ordem cronológica dos conteúdos seja respeitada. Aqui também se explicita, como ocorreu na análise da natureza da intervenção feita pelos professores, o fato de que essas intervenções não são desvinculadas das concepções de História e de conteúdo que construíram ao longo da sua trajetória de formação e de atuação no ensino de História, ponto que merecerá uma análise mais específica ao final deste capítulo.

Enquanto para a professora Júlia a flexibilidade do planejamento é relativa à sequência dos conteúdos, para o professor Rafael, esta é uma questão mais complexa

4 É preciso lembrar que, diferentemente do Ensino Fundamental em que há um programa bastante consolidado de distribuição de livros didáticos pelo Governo Federal, o Ensino Médio ainda não contava, até 2004, com um programa equivalente, que está agora sendo iniciado. Ou as escolas pedem aos pais que adquiram os livros ou apostilas, ou trabalham sem contar com este recurso.

e, portanto, com outras dimensões a analisar. A flexibilidade para ele pode admitir a exclusão de alguns conteúdos na série atual, mas que deverá ser incluído na série seguinte. Assim, ele expressa seu entendimento sobre o tema:

É [uma escola central]. Então, tudo que você precisar, tá ali. E tem outros professores pra você trocar uma idéia, pra conversar ali sobre isso. Então, a gente sempre faz assim: é... que nem na Escola A, ali que é... por... por causa disso é muito mais organizado, a gente faz... é periódico, assim, sabe? Uma semana antes de começar as aulas, a gente senta ali e organiza os conteúdos anuais, separa, assim, em termo geral, em objetivos gerais e depois, você faz um de primeiro bimestre, assim mais específico. Quando você terminar o primeiro bimestre, você entrega o do segundo, dizendo o que faltou trabalhar do primeiro. **Então, é bem flexível, assim, sabe? os conteúdos ali. E daí, quando você chega no final do ano, você deixa um parecer, o que você não trabalhou, o que você trabalhou, o que faltou,** pra um outro professor do ano que vem. Isso é uma coisa boa. Você chega lá... no segundo [ano] trabalhou até onde e tal? Ah, trabalhou até aqui. Ah, então eu começo daqui. (Rafael, 17/12/2004) (Grifo meu)

Rafael descreve aqui como acontece a atividade de planejamento na Escola A. Há um planejamento anual, realizado na semana pedagógica ao início do ano e, a partir desse planejamento, no decorrer dos bimestres, os professores descrevem os conteúdos que trabalharam em cada período. O professor explica que os conteúdos que não foram trabalhados no bimestre previsto, são lançados para o bimestre seguinte, ou ainda para a série seguinte. Assim, a necessidade de trabalhar o programa não é o que se coloca em primeiro plano, mas durante todo o Ensino Médio é preciso dar conta de trabalhar toda a História. Com relação a esta idéia, o mesmo professor se expressa em outro momento da entrevista:

A aula... haha... é outra coisa, né? É outra coisa. Então, eu já falo, que o meu livro de chamada não é aquela Brastemp, assim. Só que eu tento esmiuçar ao máximo pra que eles [a coordenação da escola] não reclamem, para que eles compreendam o que eu estou fazendo na sala de aula. Então, fazer essa relação bem boa. Mas eu não me preocupo muito, assim, de vencer todo... eles falam assim, você não tem obrigação de vencer todo aquele conteúdo. O importante é o que você trabalhar, você deixar bem claro, você trabalhar bem. Isso eu deixo ciente, só que... cada um é... um tipo... (Rafael, 17/12/2004)

O professor ressalta que o importante não é trabalhar todos os conteúdos, mas trabalhá-los bem. Ele não chega a explicitar o que entende por “trabalhar bem” os conteúdos, mas revela a sua preocupação com o ensino da disciplina. Pelos comentários do professor durante a entrevista, foi possível depreender que a equipe

pedagógica da Escola A têm um papel bastante atuante junto ao trabalho dos professores, o que o leva muitas vezes a refletir sobre a função e as estratégias de ensino.

Rafael indica claramente a preocupação em efetuar o registro de uma “relação” do que está ensinando, destacando um elemento muito interessante para a discussão que se propõe nesta investigação: ele afirma a necessidade de “esmiuçar ao máximo” para que a equipe pedagógica possa compreender o que ele faz na sala de aula, isto é, que conteúdos ele ensina.

Aqui se revela uma das tensões que se está procurando explicitar e compreender, qual seja, a que ocorre entre o nível do planejamento formal – ou do currículo oficial – e o nível de definição de conteúdos de ensino que é de responsabilidade do professor – que alguns autores identificam como o nível do currículo real. No processo de mediação didática, é preciso reconhecer e compreender as ações que o professor realiza para efetivamente apresentar conteúdos aos seus alunos.

Ao afirmar que não tem obrigação de vencer todo o conteúdo, o professor aponta para o entendimento de que o que for trabalhado deve ser “bem trabalhado”, deve “ser claro” sugerindo um certo tipo de qualidade do conteúdo que seria também um critério que justificaria suas escolhas. E adiante em sua fala ele expressa a sua opinião e a sua compreensão a respeito da intervenção que sua ação pode provocar no conteúdos:

Janete: Essas diferenças que você tava me... me colocando, que acontece de turma pra turma, de repente com um mesmo assunto, isso pra você... é ... de repente... é... configura uma mudança no conteúdo que você trabalha, do que é ensinado?

Professor: Às vezes muda. Muda sim, né? Porque... aí você vai ter que... você acaba tendo aquela pressão, assim, de ficar junto com as duas turmas, né? Então, você vai acabar atropelando algum outro conteúdo, né?, naquela turma que você atrasou.

Janete: No sentido de não dar um conteúdo ou outro, é isso?

Professor: É. Ou... ou passar muito rápido mesmo.

Janete: E isso muda o conteúdo?

Professor: Muda o conteúdo. Muda o conteúdo.

Janete: O quê que muda, como que você vê essa mudança?

Professor: Ele diminui, assim, né? Muitas coisas que você podia falar pra chamar mais a atenção deles, alguma coisa assim, você acaba resumindo ali só no que aconteceu. Só aquele fato. Então, fica... fica até um fato isolado, às vezes. Ele passa até meio despercebido dali. Porque o que chama atenção do aluno é... é o que aparece nas revistas, ali, tudo. Não sei se você já viu aquela Aventuras na História? (Rafael, 17/12/2004)

Para o professor, a sua intervenção muda os conteúdos, a medida que ele os *encurta*, passando mais rápido pela pressão de que turmas diferentes de uma mesma série acompanhem um mesmo assunto. Desta forma, em algumas turmas ele não traz mais materiais e precisa somente passar somente o que foi aquele acontecimento. A preocupação com a uniformidade dos conteúdos, discutida na seção sobre a *concepção de conteúdo*, parece estar presente nesta ação de intervenção.

Tentando avançar na compreensão do que o que os professores consideram importante ensinar na disciplina de História, destaca-se a posição da professora Thaís a este respeito:

Janete: *Então você pegou uma lista de conteúdos e reorganizou ?*

Professora: Reorganizei.

Janete: *De que forma?*

Professora: É, eu fui ver o que eu achava mais importante para cada turma. Que nem os terceiros anos, o que eu achava que ia cair no vestibular, eu fiz... peneirei um pouco aquela matéria. (Thaís, 09/12/2004)

Thaís consegue nesta fala especificar o que seja importante ensinar para o Terceiro do ano Ensino Médio, em que o critério é dado pelo vestibular, justificativa também apontada pelas professoras Júlia e Maria. Apesar de citado como um critério para a escolha dos conteúdos de ensino, deve-se destacar que ele não foi apontado como um critério fundamental para a maioria dos professores, inclusive para Thaís, Julia e Maria. A experiência do trabalho com a escola pública, onde percebem carências e necessidades que os alunos trazem e que foram em vários momentos destacadas pelos professores, faz com que eles coloquem os objetivos de ensino voltados muito mais para outras finalidades, que não exclui o vestibular, mas também não o prioriza. É possível que aqui as indicações de documentos oficiais – como os PCN's – e também o forte discurso pedagógico que circula na cultura escolar sobre a

importância de um trabalho que contribua para a construção da cidadania, levem os professores a destacar com maior ênfase outros aspectos, como o trabalho com conteúdos significativos, o cotidiano dos alunos e conteúdos que desenvolvam o senso crítico.

Ainda com relação às explicações dadas para as modificações que fazem, pode-se destacar que Thaís afirma que “peneirou os conteúdos”, ação que pode ser entendida, certamente, como uma forma de escolha do que vai ser ensinado. Se para o Terceiro Ano um dos critérios era o vestibular, para as outras séries parece ter sido a quantidade de conteúdos planejado e a quantidade possível no tempo disponível. Para essas turmas, a preocupação era vencer a “defasagem”, e *para isso* ela “deu resumos”, porque os alunos estavam com “pouca matéria”. Aqui também a preocupação com o cumprimento do programa está presente, bem como a compreensão de que, apresentando todos os assuntos, ainda que de forma resumida, está sendo trabalhado todo o conteúdo de História.

Tomando como referência novamente a fala da professora Thaís, quando é questionada diretamente sobre o que entende ser importante no ensino de História, aponta para a preocupação com a continuidade, de uma série para outra, e revela sua posição de que tudo é importante, ressaltando que apesar disso é preciso selecionar:

Janete: E o que era mais importante? O que é mais importante para um aluno no ensino de História?

Professora Não, para mim, eu acho que tudo é importante. Só que a gente tem que dar uma separação. Eu tive que separar o que eu achava mais importante, o conteúdo que eu achava que estava... que eles iam usar mais... e ainda, o que eu questionei com a Orientadora, ela falou assim: “ô, você pode ver o que você acha mais importante para trabalhar esse ano, e ano que vem, você vai continuar pegando... trabalhando à noite e você vai pegar as mesmas turmas, você pode dar uma continuidade naquilo que eles não viram.” Então, quer dizer, não é um trabalho pronto e acabado. O ano que vem o aluno vai ter um... (Thaís, 09/12/2004)

Com relação ao que são conteúdos importantes, características semelhantes às expressas nas palavras de Thaís podem ser percebidas no que diz a professora Maria:

Janete: Ah, você junta os capítulos do livro. Não exclui...

Professora: Eu não excluo, não... não há necessidade de excluir, mas sim alguma coisa, assim, que não tem uma importância tão grande. Na História tudo é importante,

né? Mas, sim, alguma coisa, assim, aquela importância tão grande que você precise ficar uma aula com aquilo. Então, daí é a oportunidade de você fazer uma junção desses conteúdos pra você trabalhar com eles.

Janete: Então eu vou “cutucar” um pouquinho mais: que conteúdos são esses que merecem uma importância maior no ensino de História?

Professora: Ah, tá, que conteúdos seriam. Você diz conteúdo, assim, bem o título do conteúdo mesmo; assim?

Janete: Pode, mas é assim, nesse sentido, o quê que pra você, pra ensinar história é... assim, é importante?

Professora: O conteúdo que seria importante pra ser ensinado?

Janete: Isso, isso. Nesse sentido.

Professor: Eu acho assim, que seria, primeiro o conteúdo... Pode ser assim o conteúdo da História Geral, da História do Brasil... (Maria, 13/12/2004)

As definições quanto à importância dos conteúdos poderiam ser compreendidas como vagas e imprecisas na fala das duas professoras, denotando uma dificuldade em localizar de forma mais objetiva a que se aplica o critério empregado para escolher os conteúdos.

A explicação do que é importante para a professora Thaís se expressa pela necessidade dos conteúdos para os alunos, ou, em suas palavras, “o que eles iam usar mais”, ainda que não fosse possível, durante a entrevista, chegar a uma definição do que isso poderia significar em termos de conteúdos da História.

Já a professora Maria, ao buscar a justificativa, encontra respaldo em formas tradicionais de se descrever os conteúdos, representadas pelos títulos bastante gerais de “História Geral” e “História do Brasil”.

Assim, a fala destas professoras é reveladora de uma tensão que se manifesta ao tentarem descrever o que é importante ensinar: primeiro admitem que tudo é importante, mas em seguida apontam a necessidade de separar alguns dos conteúdos de História que não poderiam deixar de ensinar, admitindo portanto que existem outros que acabam, por diferentes motivos, não sendo ensinados.

Ao definir conteúdos importantes para o trabalho no ensino de História, a professora Júlia, numa citação longa, apresenta a complexidade que envolve essa definição para a disciplina e que vários elementos entram em jogo nesse processo, nem sempre de forma explícita para os sujeitos que dela participam. Com as palavras desta

professora reforça-se a discussão levantada anteriormente nesta seção, quando se destacou o fato de que o vestibular não é prioridade no Ensino Médio e que junto dele outras justificativas para a escolha de conteúdos aparecem com maior força:

Janete: (...) *Você também escreveu no questionário que os conteúdos são passados de acordo com o livro, e que você seleciona os que são mais significativos, importantes...*

Professora: Ah, sim.

Janete: ... *e necessários para os alunos. Que conteúdos são esses que você considera significativos para os alunos no de História?*

Professora: Bom, eu vou levar em consideração, por exemplo, alguns conteúdos... eu levo um pouquinho... a questão aí até do que cai no **vestibular**, por exemplo. É... conteúdos, por exemplo, que você consegue estabelecer **relação com o cotidiano deles**. Por exemplo, você relacionar lá... as... os israelenses e palestinos estão se matando hoje; então, quando você estudar o povo hebreu, lá na antiguidade, se tem relação, não tem, sabe, você conseguir fazer essa... essa ponte. Então, alguns conteúdos você pára, você elabora, vai atrás de outros tipos de textos, texto de revista, texto informativo, texto de jornal... é... algum outro tipo de material pra você começar a relacionar: então o que estava... o que aconteceu lá nos hebreus, lá antes de Cristo até... será que é só hoje esse problema que está existindo naquela região? Já não tem problema que dura mais de mil anos? Sabe? Então, digamos assim, o que acaba se tornando **significativo**, porque se eles prestam atenção em jornal, se assistiram o Jornal Nacional, outros jornais também, se lêem alguma coisa em jornal, revista, alguma coisa pra pensar se aquilo que eles estudam na escola...

Janete: *Estabelecer uma ponte naquilo que eles vêem?*

Professor: Uma ponte, exatamente.

Janete: *Então, é nesse sentido que você define o que é importante para o aluno, na medida em que ele vai trazendo questionamentos.*

Professora: Também, mas geralmente eu vou propondo também. Às vezes eu lanço a pergunta: “Vocês acham que vocês estão estudando aqui, no caso dos hebreus, por exemplo, tem **relação com o que acontece hoje**? É possível estabelecer? Então vão pra casa e pensem”. Então, às vezes, um ou outro... até trazem material, alguma coisa assim. Lógico, raríssimas exceções. Então, na hora que começa a trabalhar em sala, começa a pegar o **interesse**. “Ah, por isso que tem no jornal daí, tal coisa, tal informação, tal e tal informação.” Eu falei: “é...” Então, pra eles perceberem que aquele conhecimento que eles tão vendo tem uma ligação lá pra frente, que parece que... que é uma distância tão grande em tempo, mas de repente tem uma... alguma coisa, um eixo que... que dá ligação e faz sentido pra eles. **O conteúdo só se torna marcante se faz sentido pro aluno**. Então, por que ele lembra que estudou o Antigo Egito? Geralmente os alunos de História lembram muito do Egito. Por que? Porque volta e meia aparece na televisão lá que acharam uma múmia, ou eles sabem que tem as pirâmides no Egito, não, existe até hoje. Mas quando é que foi feita? Ah, foi feita há mais de quatro, cinco mil anos atrás. Então, tem um significado, existe hoje. **Então, é... é isso que, digamos assim, o conteúdo só passa a ser importante pro aluno a**

partir do momento em que ele tem um significado pra ele, tá! Então a partir do quê que eu vou selecionar: eu levo em conta o vestibular? Levo. Mas também o que está se passando no cotidiano hoje, porque está mexendo... (Júlia, 13/12/2004) (Grifo meu)

Desta longa fala da professora, vários são os elementos apontados: ela leva em consideração o vestibular, a relação com o cotidiano, a relação dos fatos históricos com o que acontece hoje e o interesse do aluno. A partir destes elementos o conteúdo ganha significado para o aluno, e este parece ser o critério mais importante para a professora Júlia, como pode ser notado no final do texto da entrevista, em destaque na citação.

Ana Maria Monteiro (2002, p. 220), ao analisar a fala de uma das professoras entrevistadas no desenvolvimento da pesquisa para sua tese, no que se refere aos aspectos valorizados no ensino de História e o significado da História, chama a atenção para a complexidade que está presente na produção dos saberes escolares:

Visões, concepções que mesclam conteúdo e método, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre o como ensinar, mesclados com a compreensão sobre as finalidades do ensino que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante. Falas, expressões dos saberes dos docentes sobre os saberes ensinados, expressões do saber escolar, conteúdos pedagogizados.

A bibliografia disponível no campo de Ensino da História problematiza a discussão sobre o que é importante ensinar, e parte dessa questão foi apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, quando se procurou mostrar de forma sucinta como é que os conteúdos de História foram sendo propostos, ao longo do tempo em que a disciplina se constituiu, na relação estreita com as finalidades postas para essa disciplina em diferentes momentos históricos.

Expressar qual é o conteúdo mais importante está relacionado, portanto, com a compreensão que se têm sobre o que é a História e para que ela existe no currículo escolar. Nesse sentido, se pode perguntar sobre a intimidade maior ou menor que os professores entrevistados têm em relação às propostas oficiais que dizem que a finalidade da História é “ampliar conceitos introduzidos na séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de *identidade* e de consolidação da formação da *cidadania*.” (PCNEM, 1999, p. 301) Além disso, nesta mesma página há a indicação de que os alunos, no Ensino Médio,

devem ter capacidade de lidar com o grande volume de informações que existem em nossa sociedade: “Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio.”

Estas finalidades apontadas para o ensino de História no nível Médio – construção da identidade, formar para a cidadania, “ler nas entrelinhas” – são reconhecidas pelos professores. Como se pode notar com as respostas dadas aos questionários, formar para a cidadania, assim como contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, foram as finalidades apontadas pelos professores como as principais no ensino de História.

Entre os fins educativos apontados por PRATS e SANTACANA (2001, p. 13), podem-se encontrar alguns elementos que corresponderiam de alguma forma ao que os professores entrevistados procuraram destacar para justificar o que acham importante, como por exemplo a idéia de que o estudo da História pode servir para facilitar a compreensão do presente, não porque estuda o presente, mas porque oferece uma perspectiva que ajuda nessa compreensão.

Porém, outros elementos apontados por aqueles autores poderiam se constituir em fundamento das escolhas a serem feitas quando isso se impõe mas não foram apontados pelos professores entrevistados, entre eles a idéia de que a História pode potencializar nos jovens um sentido de identidade, pode ajudá-los na compreensão de suas raízes culturais, contribuir para o conhecimento de outras culturas do mundo atual, iniciar os alunos nos procedimentos metodológicos próprios dos historiadores, entre outras finalidades das quais derivariam objetivos didáticos e escolhas de conteúdos e métodos de ensino.

Ao lado do critério de importância, outros elementos também foram apresentados pelos professores como critérios para a seleção: as necessidades e os interesses dos alunos foram indicados como justificativa para explicar as escolhas que realizam.

Janete: Você ia e voltava no assunto?

Professora: Se eu achava que tivesse necessidade, que o aluno não aprendeu e que não estava... que eles... não estava clara a idéia do conteúdo, eu retornava. E mesma coisa na avaliação. Uma vez eu fiz uma avaliação lá e eu olhei que o aluno não foi bem, alguma coisa eu errei. Ou se eu não errei, também pode ser erro dele, que ele

também... estava com dificuldade, não perguntou. Então, eu achava melhor retomar o conteúdo, explicar e fazer uma reavaliação daquele conteúdo. (Thaís, 09/12/2004)

A necessidade colocada por esta professora está relacionada à compreensão do assunto, que ela retoma para que o aluno entenda do que está tratando, como estratégia para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Interessante notar na fala da professora Maria que as questões relacionadas à necessidade e o interesse estão vinculadas. Assim sendo, a necessidade é corresponder aos interesses dos alunos e isso provoca alterações no encaminhamento da sua aula:

(...) Então você pode ir jogando com o conteúdo, conforme a necessidade dos alunos, conforme a vontade do aprendizado deles. Porque, às vezes, você vai falar alguma coisa na sala, de um determinado conteúdo e eles fazem uma pergunta totalmente diferente. Aí você vai buscar aquilo pra trazer pra eles e acaba entrando numa outra coisa. Então, nas aulas de História, de repente, aquela viagem acontece, como eles chamam, que a gente fica viajando nas aulas de História. E realmente é isso. E isso, acho que é enriquecedor pra eles. Porque, se naquele momento, eles querem saber aquilo, então, você tem que aproveitar esse momento. (Maria, 13/12/2004)

A professora entende que o planejamento de sua aula é flexível, já que pode “ir jogando com o conteúdo”, e que os questionamentos dos alunos podem interferir e modificar a relação que se estabelece com os assuntos durante a aula. A professora justifica esta sua ação, pouco mais à frente em sua entrevista, como uma forma de fazer com que os alunos “sintam vontade de aprender História”.

Aqui se explicita melhor a idéia predominante entre os professores de que as suas intervenções não são feitas sobre os conteúdos, mas sobre a forma de trabalhar com os assuntos. O foco das respostas parece confirmar a perspectiva apontada por Sacristán (1998, p. 122) de que o trabalho do ensino foi dividido de tal forma no espaço social que os professores acabaram por incorporar raciocínios e práticas que justificam “que as atividades dos professores/as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos do *como* ensinar, enquanto que as decisões sobre os conteúdos – o *que* ensinar – serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros-texto etc.”

Nessa perspectiva, os depoimentos apresentados pelos professores, os quais se buscou discutir por meio da categoria *critérios e justificativas para a seleção*, revelam que as intervenções dos professores nos conteúdos acontecem com frequência de

forma muito sutil e que, na maioria das vezes, eles não chegam a ver esta ação como uma intervenção que possa provocar mudanças nos conteúdos que foram pré-definidos ou que sejam a expressão de escolhas particulares que definem conteúdos de ensino diferenciados em turmas, escolas, ou aulas. É como se o critério de importância, por exemplo, fosse universal e aceito por todos com um mesmo referencial e que aí não estivessem expressas convicções pessoais, gostos, elementos que a sua formação acadêmica e que sua experiência ensinaram que são importantes. Compreende-se, após essas análises dos pontos de vista dos entrevistados e de outros elementos trazidos pela literatura específica, que os critérios são vários e as intervenções no conteúdo são visíveis.

3.3 Referências para fazer as escolhas de conteúdos

A categoria denominada *referências* para a *escolha de conteúdos* diz respeito aos materiais que os professores apontam como apoios que utilizam ao organizar e desenvolver seu planejamento de ensino, isto é, na definição do que deve ser ensinado. A partir do que apontaram nos questionários e entrevistas, os materiais foram agrupados em três tipos: os *documentos oficiais*, que dizem respeito àqueles produzidos e que vigoram em âmbito nacional, como os PCNEM e os PCN+; os *documentos elaborados no âmbito da escola*, como o Projeto Político Pedagógico da Escola e os programas da disciplina; e *outros materiais*, que dizem respeito a todos aqueles materiais aos quais os professores fazem referência tanto para planejar quanto para desenvolver as aulas de História como livros didáticos, apostilas, vídeos, documentos, revistas, entre outros.

Ao analisar a referência que fazem aos dois primeiros tipos de material, percebe-se que a maneira como os utilizam é diferente da maneira como utilizam os *outros materiais*. Enquanto que estes últimos materiais são os que efetivamente citam como apoios para a preparação e elaboração das aulas, os PCNEM são entendidos como materiais formais e normalmente são indicados como apoio para a construção do Projeto Político da Escola e também para a elaboração dos planejamentos da disciplina, que acontecem no início do ano.

Com relação à utilização dos PCNEM (na verdade os professores, quando fizeram referência, usaram o nome PCN's, documento para o Ensino Fundamental), comenta o professor Rafael:

Professor: Na escola tem o [documento]... é livre o acesso, né? Então, daí pro material da escola, eles pedem que faça com base naquele lá. Mas dá pra copiar do livro. É só como você ter ali, como uma base. Porque é uma transformação dos conteúdos. Então, o Currículo Básico é uma seqüência e o PCN é como se você pegasse aqueles conteúdos e mudasse a forma de ver daqueles conteúdos. (Rafael, 17/12/2004)

Essa explicação ajuda a compreender melhor as formas diferenciadas de uso dos materiais oficiais pelos professores. Quando se trata de preparar um material mais formal, para ser entregue à escola, é freqüente recorrer a eles, mas o mesmo não ocorre com relação à preparação das aulas, quando as indicações desses documentos não são mencionadas. Neste segundo caso, recorre-se ao livro didático. De certa forma, entende-se que as indicações daquele documento já estarão presentes no ensino, porque foram garantidas no planejamento mais geral.

É importante também a explicação dada pelo professor para mostrar a diferença entre a utilização do Currículo Básico do Estado do Paraná⁵ e os PCN's. Ele afirma que os conteúdos são transformados, mas não localiza em maiores detalhes como acontece esse processo de transformação. No entanto, pode-se depreender que o professor está atento a uma forma diferenciada de organização dos conteúdos nos dois materiais, ainda que não tenha caracterizado a abordagem temática dos conteúdos proposta pelos PCN's.

A fala da professora Luíza reforça a idéia destacada inicialmente neste seção com relação a divisão de materiais usados para a elaboração do planejamento da escola e para as aulas. Destaca-se na fala da professora a idéia de exigência de utilização dos PCN's:

Janete: *E você tem um material de apoio? No caso, você comentou que trabalham em cima dos PCN's, da proposta da escola. Vocês recorrem a esse material, nesse momento do planejamento?*

Professora: Pro planejamento, sim.

5 Documento de orientação curricular que foi elaborado e divulgado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná no início da década de 1990, e cuja estrutura é bastante diferenciada dos PCNs, uma vez que inclui listas de assuntos a serem trabalhados, ordenados sequencialmente, bem como sugestões de ordem metodológica para o desenvolvimento de tais assuntos.

Janete: E para as *aulas*?

Professora: Não. Para as aulas não. Mas a gente faz tudo em cima dos PCN's. Se bem que é uma exigência, não tem como fugir, então... (Luíza, 15/12/2004)

Na entrevista, buscou-se perceber em que medida os professores se aproveitam das indicações dos documentos oficiais para as suas aulas, no sentido de incorporar encaminhamentos, concepções e indicações sugeridas. Mas efetivamente se pôde confirmar que mesmo aqueles que indicaram conhecimento e uso dos documentos oficiais expressaram-se de forma vaga e imprecisa quanto às questões trazidas por eles. É preciso lembrar, aqui, que a análise dos questionários apontou que 47% dos professores se referiu apenas a outros materiais como referência para suas definições do que ensinar.

A despeito de terem concluído a faculdade há cerca de um ano, quando os PCNEM já estavam em vigor, caso de duas professoras entrevistadas, ao que parece a atenção dispensada pelo curso de formação para o estudo e análise não foi efetivamente relevante. Explicações da professora Laura são reveladoras nesse sentido:

Professora: É, a gente acha, assim, que aqueles conteúdos que estão ali, já estão dentro dos Parâmetros, que já estão... Então, ainda... eu, pelo menos, eu vi citações, bastante citações até nos livros, nas apostilas, pra fazer essa intervenção, de pesquisas, já vi nos livros didáticos. Mas eu não... não olhei ainda, não trabalhei. Mas a gente vê que eles indicam, pra auxiliar num texto, alguma coisa. Mas por ser o primeiro ano, vi... de Oitava Série, que eu trabalhei Geografia. Peguei essa disciplina também. Eu vi que eles apontam bastante pra complementar o teu trabalho, alguma coisa dos Parâmetros. Mas eu não... não tive ainda essa oportunidade...

Janete: *Você não chegou a ver o documento...*

Professora: Não, não. Mas eu vi que... que tem. E acho que deve ser bem importante. Mas como eu estou começando agora, não... não fiz essa pesquisa. (Laura, 10/12/2004)

Laura tem apenas vagas referências dos PCNEM. Ao que parece, os elementos que ela reconhece como indicações deste documento oficial provém do contato com os livros didáticos que costumam registrar, nas capa e em algumas orientações, que já estão adequados a ele. Ela afirma claramente não ter chegado a ter contato com o material, o que justifica pela sua pouca experiência.

Assim como Laura, a professora Thaís, que também se formou recentemente,

apresenta informações pouco consistentes com relação aos documentos de orientação curricular para o Ensino Médio:

Janete: Então, para a tua atividade de planejamento das aulas, você utiliza os PCN's; quando você prepara a tua aula, você pega o material, você olha...

Professora: Sim. Até eu tinha a lista dos conteúdos baseados nos PCN's, se eu tivesse agora, já te dava uma idéia.

Janete: PCN's... E você conhece os PCN+ ?

Professora: Não. Vou ter que dar uma estudada.

Janete: Você tirava (os conteúdos) dos próprios PCN's?

Professora: Isso!

Janete: De que forma?

Professora: Não, era através daquela apostila que a gente ganhou... nós ganhamos uma apostila já adaptada, com os conteúdos dentro dos PCN's. (Thaís, 09/12/2004)

No caso desta escola, segundo a professora, houve uma adaptação das indicações dos documentos oficiais por meio da elaboração de uma apostila, pela orientadora. Aqui também, o que vem à tona é o desconhecimento do material, desde suas indicações pretensamente mais divulgadas, como o trabalho por eixos temáticos, a partir de discussões que remontam à reformulação do ensino de História nos anos 80, até as propostas com o desenvolvimento de competências e habilidades, que também tem sido debatidas e questionadas pelos educadores e pela literatura no campo educacional e do Ensino de História.

A questão que se apresenta de maneira mais forte, deste ponto de vista, não é a personalização do problema da falta de conhecimento das diretrizes curriculares nacionais pelos professores. Trata-se da necessidade de questionar como estão sendo levadas à cabo as discussões e implementações das políticas curriculares, que não chegam a afetar o trabalho dos professores. Como pensar a transformação do ensino, em qualquer área que seja, se os professores não compartilham de discussões como as que envolvem a reformulação de currículos, a proposta de novas formas de trabalho na escola?

Nessa direção, pode-se relembrar o trabalho de Carlos Marcelo Garcia (1995)

que, problematizando o conceito de formação de professores, seja inicial ou continuada, aponta a idéia de desenvolvimento profissional como uma atividade multidimensional que deve incluir o conhecimento sobre o desenvolvimento e inovação curricular.

Na fala de outros professores, percebe-se um maior contato com os PCNEM, pela referência que fazem ao desenvolvimento dos temas transversais e pela afirmação de que o documento é a base para a construção do Projeto Político da Escola. A professora Júlia destaca na resposta reproduzida abaixo a relação entre o *material oficial* e o *documento da escola*.

É, agora que vai ser alterado o projeto, porque... é... o projeto tem que ser feito em cima da apostila. Seguindo o conteúdo da apostila. Então, a Diretora está pedindo aos professores pra gente dar uma lidinha já, pra até, acho que em março, início do ano que tem que dar uma mudada, acho que até março, tem que mudar pra... pra essa parte burocrática, essa parte eu não sei. Mas a gente vai... vai dar uma mudada nessa parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Então, fundamentação teórica a gente vai dar uma alterada dentro da proposta que está sendo colocada agora. A proposta que foi feita era voltada pra apostila, agora por meio do livro, muda um pouco a proposta. Daí, lógico, a gente consulta os PCN's, o que tiver de material... (Júlia, 13/12/2004)

Estes dois materiais – PCNEM e Projeto Político Pedagógico – são citados pela professora como aqueles que orientam o trabalho da escola, seja com a apostila, livro didático ou sem um material de apoio. E este reconhecimento, mesmo com diferentes níveis de contato direto com os documentos oficiais, é apresentado pela maioria dos professores.

Pode-se notar que o PCNEM é buscado para fundamentar a elaboração do Projeto da Escola e que é desta forma, pode-se dizer indireta, que estes materiais estarão fazendo parte de seu trabalho, já que é por meio deles que os conteúdos são pensados. Neste sentido também comenta a professora Lia:

Nós temos base dos anos anteriores. Quanto a essas mudanças, em História é muito pouco, o nosso planejamento, já por causa do Projeto da escola. Se nós formos mudar, vamos dizer, o conteúdo, nós temos que mudar todo o Projeto Político da Escola. (Lia, 15/12/2004)

Já a professora Maria, pelas experiências relatadas em seu trabalho com a Secretaria Municipal de Educação, revela ter tido um maior contato e apreensão do que os PCNEM apresentam. Assim como os demais professores, não faz menção às críticas

relativas às concepções e discussões que foram levantadas após a publicação do documento, mas parece ter uma noção mais clara das indicações que este material faz.

Professora: (...) Por exemplo, assim, você pega a apostila. A apostila já vem pronta. Só que na hora que você vai preparar a aula, você sempre vai acrescentar alguma coisa. Então essa alguma coisa que você vai acrescentar, aí você pega dos PCN's para acrescentar na apostila.

Janete: E o que quê acrescenta?

Professora: Sempre à apostila você vai acrescentar alguma coisa, né? Principalmente aquilo que a gente... Quer dizer, na realidade, a gente como... como historiador há muitos anos, você já trabalha a história do dia-a-dia, a história do cotidiano, coisa que algumas apostilas ainda não têm. É mais aquela história factual ainda, é mais aquela história de nomes e datas e tal. E a gente já procura fazer mais a história do dia-a-dia e fazer aquela ponte passado-presente, presente-passado pro aluno entender melhor e se localizar melhor no espaço. (Maria, 13/12/2004)

Embora outros professores façam a referência do trabalho com o presente do aluno, não o associam ao PCNEM. Porém, Maria, ao fazê-lo, refere-se também ao acréscimo destes assuntos como fruto da experiência e não apenas por conta da indicação deste documento. Além disso, a professora salienta a necessidade de acrescentar os assuntos relacionados à história do cotidiano, já que a apostila traz uma história *mais factual*, crítica presente na fala de outros professores também, quando afirmam que é importante que os seus alunos saibam *fazer relações entre os conteúdos*.

Um ponto importante para ser destacado diz respeito ao desconhecimento de todos os professores entrevistados com relação aos PCN+. Apesar de ter sido lançado, segundo a data expressa no documento (2002), há cerca de dois anos, no momento da realização do trabalho de campo, nenhum professor relatou que teve contato, viu ou sabia do que tratava este documento. Exceção pode ser feita ao professor Rafael e à professora Luíza, que disseram ter ouvido falar algo sobre este material, mas revelaram desconhecer qualquer outra informação sobre seu conteúdo.

Ao que parece, não houve um grande empenho na divulgação deste documento pelo governo, haja vista não terem sido encontradas publicações impressas deste material. Aparentemente, a única forma de obtê-lo seria por meio do site do MEC, por meio de *download*, o que restringe a forma de acesso para boa parte dos professores e escolas. Então, qual teria sido a motivação para a publicação deste material? Qual a

necessidade que definiu sua elaboração?

Mesmo na literatura do campo da Educação, não foram encontrados textos contendo análises ou críticas a este documento. O que se pode pensar é que as amplas discussões e debates travados sobre os a implantação dos novos currículos no Brasil por meio dos PCN's e dos PCNEM, parecem ter se desgastado, e os PCN+, que se colocam como uma continuidade, um complemento aos PCNEM, não foram alvo ainda de debates e críticas.

Quanto ao objetivo da elaboração do documento, na página de abertura assim explica o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza:

Quando lançamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, pedimos a cada professor que nos enviasse contribuições e sugestões – e houve uma animadora resposta a esse apelo. Tomando tais colocações como ponto de partida, elaboramos os documentos que agora entregamos a você, para complementar os PCN. O objetivo deste material não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servi-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências.(PCN+, 2002, p. 3)

Tendo em vista que os PCNEM não trouxeram sugestão de conteúdos ou de eixos temáticos, como há nos PCN's do Ensino Fundamental, esta talvez possa ser uma das razões da publicação do segundo documento, que justificado como complementação, apresenta alguma indicação de conteúdos – aí poderia estar explicada a idéia posta pelo Ministro, de “chegar mais perto da construção de um currículo” que possa “servir de apoio” ao trabalho do professor.

Este segundo material apresenta discussões mais profundas quanto aos *conceitos estruturadores da disciplina, o significado das competências e habilidades em História e a relação entre estes*. Pode-se notar, inclusive pela utilização de expressões como *competências* e *eixos temáticos*, que não há uma mudança no referencial já apresentado no documento anterior. Assim, o material foi elaborado efetivamente para melhor explicar a proposta.

Aqui seria necessário lembrar que, apesar da distância entre a produção desses materiais e as ações do professor no interior da escola, os sistemas de ensino vão se estruturando para fazer chegar às escolas, de uma ou outra forma, as idéias propostas como inovação curricular. Nesse sentido, é difícil compreender como se efetivaria a aproximação dos professores sem a presença dos conteúdos de ensino, como aconteceu com o primeiro documento para o Ensino Médio.

Portanto, explica-se inclusive a permanência de documentos como o Currículo Básico do Estado, mais de dez anos após a sua produção, e também a presença de outros materiais que as equipes pedagógicas acabam produzindo para adequar ou ajustar as propostas oficiais, tentando aproximá-las do que efetivamente se faz no interior da escola, seja por afinidade com as idéias trazidas, seja pela pressão que os sistemas estaduais e municipais fazem para que as propostas, de acordo com a concepção existente, sejam “implantadas”.

Pode-se perceber que, além do Projeto Político Pedagógico como *material produzido no âmbito da escola*, e que tem a finalidade última de adequação às diretrizes emanadas dos diferentes níveis do sistema de educativo, os professores também utilizam os planejamentos elaborados em outros anos para preparar o seu programa de conteúdos. Esse reaproveitamento é explicado assim pela professora Luíza:

Janete: *É... como é que vocês fazem essa utilização, o que vocês vão olhar nele? O que dele é utilizado?*

Professora: A gente procura utilizar praticamente quase tudo. Porque você não... não vai mudar, não tem, assim, grandes mudanças. Então, você usa praticamente tudo. Lá na outra escola, a apostila foi por três anos a mesma, utilizava... tudo.

Janete: *O planejamento...*

Professora: O planejamento... todo ano... é, você diz: reformulado, mas não é reformulado inteiramente. Alguma coisa sim, mas você utiliza... O daqui também.

Janete: *Essa mudança está onde, está no que?*

Professora: Talvez na... na forma de trabalhar, porque os conteúdos não. Os conteúdos não... A única coisa que você pode fazer é tirar... É... se você percebe que chegou o final do ano, você não venceu trabalhar tudo. Então, você vai dar mais uma peneirada pra poder selecionar mais pra ver o que você vai priorizar mais, e corta fora aquilo. Então, isso daí você faz, mas não que vai mudar conteúdos, não. (Luíza, 15/12/2004)

Além do comentário da professora sobre a reutilização quase total dos planejamentos anteriores, é interessante a sua percepção a respeito do que muda em um planejamento de um ano para o outro. A professora destaca a *forma de trabalhar*, acentuando que os conteúdos não mudam, nem mesmo quando algo é retirado do programa. Tem-se, aqui, alguns elementos importantes para se colocar em discussão o que os professores entendem por conteúdos de ensino.

Também no que se refere à utilização de *outros materiais* destaca-se um conjunto de questões interessantes a serem analisadas. Com essa denominação foram aqui englobados os livros didáticos, as apostilas, os vídeos, as revistas, os documentos históricos, os jornais, entre outros.

As professoras que trabalham com apostila (Maria, Laura e Luíza) ou livro didático (Júlia) ressaltam que estes são materiais de apoio resumidos, que não trazem tudo o que pode ser estudado em História. Porém, o que está estabelecido por eles precisa ser trabalhado.

Neste sentido, aqueles outros materiais que são incorporados às aulas estão em consonância com os assuntos, mas são complementares a eles. Em outras palavras, os conteúdos estão todos contemplados, seja pelo material ou pelo planejamento. Assim, embora o material de apoio seja resumido, ele pode estar trazendo todos os conteúdos de História, já que o que se coloca além dele não são outros conteúdos, mas complementos a eles. A partir dessas questões aponta-se a necessidade de aprofundar a discussão sobre o que são conteúdos de ensino para estes professores, o que será feito mais adiante.

Quando se perguntou se acreditavam na possibilidade de que existisse um material completo, que pudesse trazer tudo o que é necessário trabalhar com os alunos, foram unânimes em apresentar uma resposta negativa. Analisando-se esta questão relativa à inexistência de um material completo para se trabalhar na disciplina de História, deve-se lembrar o que os professores disseram com relação aos planejamentos: que é difícil cumpri-los, ou seja, tratar de todos os conteúdos, na maioria das vezes devido ao tempo, e que para solucionar este problema, o número de aulas deveria ser revisto. Exceção seja feita ao que a professora Maria comenta ao final de sua entrevista, dizendo que acha impossível trabalhar todos os conteúdos em História, mesmo que se cumpra o planejamento.

Professora: O conteúdo permanece. O conteúdo permanece, mas a metodologia que você vai usar, vai ter que ser diferente.

Janete: Então você vai mudar a metodologia...

Professora: Isso... não o conteúdo.

Janete: E você consegue terminar a apostila? Você tem uma programação que você

diz assim: venci?

Professora: Não, não, não. Eu nunca digo que em História a gente venceu. Porque em História a gente nunca termina a apostila, em História a gente nunca termina o conteúdo. Eu sempre digo isso pros meus alunos: “olha, por mais que cheguemos ao fim dessa apostila, o conteúdo de História não está terminado. Porque olha, Janete, o conteúdo de História nunca acaba. Porque a História, ela está acontecendo todo dia, a todo momento ela está acontecendo. Então, não tem como acabar o conteúdo. Eu nunca acabo o conteúdo. Isso eu digo pra qualquer diretora: “-Terminou o conteúdo? - Não, não terminei. Terminei a apostila, o conteúdo não terminei. (Maria, 13/12/2004)

É interessante analisar a fala da professora Maria ao longo da entrevista quanto a este aspecto. Inicialmente essa percepção que a professora apresenta a respeito do conteúdo não aparece. Antes de admitir que em História os conteúdos não podem ser todos trabalhados, ela admite que a apostila pode trazer todo o conteúdo “*mas a gente sempre acrescenta alguma coisinha, sempre acha que alguma coisa a mais pode ser colocada*”, e não admite que possa mudá-lo. Mas no desenrolar da entrevista, a professora afirma que o conteúdo muda sim com a sua interferência.

Longe de causar problemas metodológicos, essa constatação de um processo explicativo sobre o tema, por parte da entrevistada, deve ser compreendido na perspectiva de que esteve em curso um procedimento de construção de seu ponto de vista, a partir de sua experiência, de suas questões, uma “ocasião de se explicar, no sentido mais completo do termo” (BOURDIEU, 1998, p. 704).⁶

Pode-se observar as mudanças claramente postas pela professora ao apontar vários fatores que podem contribuir para transformações no conteúdo:

Professora: Alguma coisa muda porque... porque dependendo da receptividade desse conteúdo, você se obriga a mudar na hora que você está dando a aula mesmo. É aquilo que eu te falei, às vezes você está dando a aula, de repente ele pergunta uma coisa lá. Então, isso é uma mudança de conteúdo. É assim que você está perguntando?

Janete: É nesse sentido. Deixa eu colocar um elemento a mais: o conteúdo, ele vai mudar quando você muda a forma como você trabalha?

Professora: Pode mudar. Pode. Pode mudar o conteúdo dependendo da forma como eu trabalho.

Janete: Dependendo da metodologia?

⁶ Para o autor, pode-se falar de uma auto-análise provocada e acompanhada, que leva à realização, nas entrevistas, de um trabalho de explicitação, diferente de modalidades em que se busca por meio de sondagens e perguntas artificiais ou forçadas obter uma “neutralidade”. Aqui, a conversa com o entrevistado foi a forma pela qual se optou, de forma a ouvir seus pontos de vista. (BOURDIEU, 1998, p.706)

Professora: Dependendo da metodologia, do método, da maneira como eu estou trabalhando em sala de aula. Se eu estou dando uma aula expositiva, é uma coisa, se eu trago um filme, uma imagem, alguma coisa, aí pode até mudar esse conteúdo. Pode acontecer nesse sentido, Janete. (...) O conteúdo muda conforme a receptividade do aluno, conforme o interesse do aluno, conforme a maneira como eu estou expondo a aula. (Maria, 13/12/2004)

Na perspectiva de alguns entrevistados, qualquer material que venha a ser incorporado à explicação do conteúdo na aula ou a um material previamente estabelecido (texto, apostila ou livro didático) é entendido como complemento para enriquecer as aulas. A compreensão deste fato leva a crer que estes materiais são formas alternativas de apresentar a narrativa histórica ou vêm apenas para ilustrar o conteúdo. Neste sentido, é esclarecedora a fala dos professores com relação à utilização de vídeos:

Janete: (...) *Mas aí então com o vídeo, você acaba trabalhando também?*

Professor: Também dá! Com o vídeo é muito bom de trabalhar. Eu tento pelo menos, assim, no mínimo, dois vídeos ao ano. Porque às vezes, é complicado, no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, no mínimo quatro.

Janete: *Um por bimestre, nesse sentido?*

Professor: Isso, um por bimestre, assim, pra eles verem assim como é que é a... Apesar que tem conteúdos que é difícil você achar algum vídeo, assim, bom... (Rafael, 17/12/2004)

O professor direciona idéias, visões, informações, discussões diferenciadas por meio dos materiais que seleciona, mas não os entende como mudanças nos conteúdos. Pode-se lembrar o que foi apontado quanto à *natureza da intervenção dos conteúdos* em relação à idéia expressa pelos professores de que acrescentar um conhecimento maior ao conteúdo não muda o conteúdo. E assim acontece com os vídeos ao serem levados à aula. A necessidade apresentada pelo professor é a de que o aluno veja o que aconteceu, o fato histórico, situando o vídeo ou filme como prova do real:

(...) Eu gosto de filme que tenha história, assim, aquilo que não tenha muito... muito romance, como o de Canudos, a Guerra de Canudos. Ele é bom, mas por outro lado, ele enche com aquilo... por causa daquele romance. Aí não... sabe? Por isso que eu prefiro mais documentário, que vai direto ao assunto e não tem aquelas frescuras, que às vezes você fica, três, quatro aulas num filme ali que podia ser bem mais... (Luíza, 15/12/2004)

Considerações como estas podem estar apoiadas na concepção de que a História é, antes de mais nada, uma ciência do passado: nesse sentido, o filme é usado para mostrar como algo aconteceu, da forma mais real possível, e não como recurso didático que precisa ser problematizado e localizado a partir da sua natureza e função.

Mas não apenas os vídeos podem ser empregados com este caráter de prova do real no ensino de História. Textos e imagens são entendidos como materiais importantes para se “visualizar a História” ou para que se possa ver “a coisa concreta”, expressões usadas pelos professores ao se referir a estes materiais de apoio.

Para outros professores, a questão da visualização aparece como ilustração, como recurso na aprendizagem.

Não tem problema. Mas ele vem justamente assim. Você colocar pro aluno que aquela imagem, aquele filme... não é cem por cento verdadeiro, não foi daquela forma que aconteceu, mas que aquilo pode dar, digamos assim... A história, ela... ela é muito abstrata pro aluno. E... o que o aluno guarda na cabeça? Aquilo que ele consegue visualizar. Porque o aluno lembra tanto do Egito? Ah, porque ele sabe que tem pirâmide, ele já viu... É... agora tem outras coisas, assim, que é difícil o aluno guardar na cabeça porque ele não vê, não visualiza. Então, o filme ajuda nessa visualização, nessa... tornar... não sei se é tornar concreto, sabe?, mas... esqueci a palavra, mas... tornar mais palpável aquele assunto pra ele, tornar mais compreensível pra ele. (Júlia, 13/12/2004)

E é também nesse sentido a referência que faz a professora Thaís sobre o trabalho com filmes:

Janete: Como que você trabalhou esses vídeos? Como que você utilizou os vídeos?

Professora: É... pro primeiro ano, eu trabalhei Tróia, que tinha a ver com o assunto que eles estavam vendo. E com os terceiros anos, a gente trabalhou Pearl Harbor, porque eu estava explicando a Segunda Guerra Mundial, e depois já entrei na questão da entrada do Brasil na Segunda Guerra, porque que eles entraram... para eles terem uma noção geral, e o que foi o Pearl Harbor, porque os Estados Unidos entrou na Guerra, e até então eles não conseguiam perceber. Eu achei que através do vídeo, eles visualizando, seria mais fácil de explicar. (Thaís, 09/12/2004)

Com relação ao uso de documentos históricos, as referências feitas foram poucas. Nenhum dos professores destacou sua importância para o ensino de História. As poucas menções que aparecem foram feitas pelo professor Rafael, que apontou a dificuldade em se procurar e achar documento para uso freqüente nas aulas.

É relevante destacar que a literatura sobre ensino de História e, particularmente

os documentos oficiais de orientação curricular têm enfatizado a importância e a necessidade de se trabalhar com documentos históricos. Segundo Schmidt (2004, p. 94) a “sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica.” Neste sentido, o trabalho com documentos históricos em sala de aula permitem a realização “da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico”. (SCHMIDT, 2002, p. 59)

Outro aspecto interessante a ser destacado com relação aos materiais que fundamentam a intervenção nos conteúdos pelos professores é o uso de vários autores para preparar as aulas. Nesse caso, trata-se especialmente de autores de livros didáticos e não de autores da historiografia. Para a professora Lia, os motivos para a utilização de mais de um autor são assim esclarecidos:

Isso, isso. Eu não tenho o hábito de trabalhar só um autor e trabalhar só aquele conteúdo do autor. Geralmente, o professor trabalha com livro didático e é só aquilo. Eu não. Eu já pego diversos: o Cotrim, tem o Vicentino, que é muito bom, né? Então geralmente eu trabalho com vários autores. (Lia, 15/12/2004)

Talvez a necessidade de afirmar que trabalham com vários autores possa estar refletindo um certo discurso, em voga desde os anos 1970, que criticava o uso de um livro didático único, bem como alertava para os resultados de trabalhos de análise de livros didáticos que trouxeram à tona as questões relacionadas a ideologia contida nestes materiais, como os de NOSELLA (1999).

A necessidade de compor a aula trazendo textos de autores diferentes pode ser explicada também, do ponto de vista dos professores pelo o entendimento de que cada autor trata o mesmo conteúdo de forma diferente, o que possibilita um trabalho mais amplo e mais rico sobre o mesmo conteúdo.

Janete: *O conteúdo, sendo apresentado de uma forma diferente, não configura um outro conteúdo?*

Professora: Eu acredito que não. Às vezes, um autor conseguiu colocar de uma forma mais clara o conteúdo que um outro autor não consegue. Então, eu acho que, às vezes, no livro, pro aluno, tá difícil, mas se eu passar [o texto] de um outro autor, acho que o aluno consegue entender. Mas o conteúdo é o mesmo, a essência é a mesma, mas a linguagem daquele conteúdo, às vezes no livro do aluno está mais difícil. (Júlia,

13/12/2004)

O conteúdo pode ser passado de forma diferente sem ser modificado em sua essência. Ou seja, há um núcleo de informações que não se alteram. Também para a professora Luíza esta forma de compreender a questão está presente:

Professora: (...) eu penso assim, cada autor escreve da sua maneira. Então, eu acho que... um explora mais uma parte do conteúdo, do assunto, outro já explora mais outra parte, já valoriza mais a outra. Então é difícil você pegar um que...

Janete: *Quando você vê autores que são diferentes, que um valoriza uma coisa, que outro valoriza outra, isso faz diferença no conteúdo quando você trabalha?*

Professora: Eu acho... Bom... Deixa eu ver se eu... acho que não. Porque você veja ali, a Independência, que dia, que mês, que ano. Sete de setembro... Então, isso aí não vai mudar. Esse é um fato que não... não vai mudar. Agora, a forma como o autor vai escrever isso, um escreve de um jeito, outro escreve de outro.

Janete: *O que não muda o conteúdo...*

Professora: O que não muda, claro que não! Porque não tem como mudar... Aconteceu, aconteceu e tá acabado. Não tem... mesmo que a gente tente. Eu sempre explico pra eles, o fato acontece uma vez só, é único e pronto. Mesmo que você tente reconstruir, nunca, jamais você vai reconstruir da mesma forma, né? Não tem como você fazer. Você faz a reconstrução, mas nunca da mesma forma, porque ele é único. Então... (Luíza, 15/12/2004)

O conteúdo pode estar descrito de uma forma diferente, mas isso não altera a sua essência, porque fatos não são alteráveis, nomes não são alteráveis, datas não são alteráveis. Por mais que um autor traga detalhes sobre o processo da Independência do Brasil que outros autores não trazem, isso não muda o conteúdo, porque de qualquer forma, a Independência aconteceu naquele dado lugar, naquele dado dia, com aquelas pessoas.

Esta convicção, revelada em diferentes formas de expressão, pode ser explicada pelo que parece ser uma concepção de História bastante presente na discussão dos diferentes elementos propostos durante a entrevista: ciência do passado, descrição do real tal qual ele aconteceu. Se isso é o que a Ciência Histórica traz, isso é o que se deve ensinar aos alunos.

Ao analisar a terceira categoria, relacionada aos materiais que os professores tomam como referência ou apoio para a organização dos conteúdos de ensino, não são apenas os materiais que os professores lançam mão em seu trabalho que ficam

revelados, mas as práticas, os saberes sobre as práticas, concepções de conteúdo e de História. Mais do que falar sobre documentos oficiais, materiais produzidos no âmbito da escola ou sobre outros materiais, falam da sua ação docente, que se revela em suas diferentes dimensões, particularmente na decisão e escolha sobre o que devem ensinar, uma ação que não pode ser compreendida de forma reduzida, como insistem os documentos oficiais, como uma *tarefa*.

3.4 As concepções e os sentidos que os professores atribuem aos conteúdos do ensino

Ao investigar a seleção de conteúdos entre os professores de História do Ensino Médio, foi possível compreender melhor as concepções de conteúdo e de História que eles construíram em suas trajetórias. O objetivo da discussão, ao final deste capítulo, é buscar entender em que medida essas concepções interferem nas ações sobre os conteúdos do ensino que os professores indicaram realizar.

Uma das questões a serem levantadas para se pensar a concepção de conteúdo que os professores revelam diz respeito à preocupação mencionada por alguns em relação à uniformidade dos conteúdos no ensino de História. A uniformidade dos conteúdos a que fazem referência diz respeito à necessidade de que todos os professores trabalhem os mesmos conteúdos para as turmas de uma mesma série dentro da escola ou mesmo em âmbito estadual. Esta uniformidade seria a garantia de que todos os alunos teriam os mesmos conteúdos.

Janete: Mas seguem as orientações da forma como estão colocadas nesse plano curricular da escola?

Professora: Isso... No projeto da escola. Nós não podemos sair fora disso, porque é o que nós sempre comentamos. Então nós temos os três turnos: manhã, tarde e noite. Manhã e noite nós temos o Ensino Médio e à tarde, o Ensino Fundamental. Nós trabalhamos dessa forma porque, no caso, até pra não complicar o remanejamento de alunos. **Então nós trabalhamos o mesmo conteúdo. A forma como o professor trabalha em sala, isso depende dele. Pra não complicar também a vida do aluno.** (Lia, 15/12/2004) (Grifo meu)

Para a professora Lia, a necessidade de se trabalhar com os mesmos conteúdos deve ser buscada pela escola para que não tenha problemas com o remanejamento de

alunos. Embora o conteúdo não mude, e para isso seguem o Projeto Político Pedagógico da Escola, a forma de trabalhar os conteúdos difere entre os professores. Esta mudança na forma de trabalhar, ou seja, as questões metodológicas no ensino, não interfere no que é ensinado.

O professor Rafael, ao ressaltar a questão da uniformidade, revela ainda esta preocupação de outra maneira:

(...) Então, é... porque às vezes, o aluno estuda numa escola aqui, vai na outra, é outro... está estudando outra coisa. E cadê a uniformidade dos conteúdos. Não tem, né? Daí ele muda de escola, não... não... não vai ter isso aí. (...)
 (...) tem escola que começa por História do Brasil, na Quinta Série e tem escola que começa por História Antiga. Então, aí que é o grande problema. Porque daí, tem a História Temática, a História Integrada, como é que vai trabalhar isso aí ? Então, é... eles não sabem como... por onde começar, qual que seria o melhor. Você vai ter uma opinião, eu tenho outra, né? Como é que vai entrar nesse consenso? É, como eu escrevi bastante nas minhas respostas ali que a gente tem que ver a realidade da escola... **Então, às vezes, fica difícil você colocar o mesmo conteúdo numa escola do centro e numa escola rural. Então, é complicado.** (Rafael, 17/12/2004) (Grifo meu)

Ao mesmo tempo em que se revela a preocupação com a uniformidade dos conteúdos do ensino, há a constatação da dificuldade de alcançá-la por conta das diferentes abordagens do conteúdo e da opinião que cada professor pode ter em relação à elas. Assim, pode-se perceber a constituição de uma tensão, que reafirma, por um lado, a importância da uniformidade, e de outro coloca em destaque a compreensão de que cada trabalho é diferente, seja por conta das opções que os professores assumem para o seu trabalho, seja por conta das condições objetivas de trabalho, que incluem a realidade do aluno.

Essa questão é de extrema relevância para os modelos de que discussão curricular que têm ocorrido nos diferentes níveis do sistema. O não reconhecimento dessa tensão leva os administradores e técnicos a supor que a afirmação de uma proposta nos currículos formais, como a História Temática, por exemplo, pode neutralizar e substituir o conjunto de pressuposições e convicções que os professores construíram em seus processos de formação inicial e continuada, bem como em suas experiências de ensino.

Outro elemento relevante para se compreender como se dá a relação dos professores com os conteúdos de ensino apareceu na explicação sobre o trabalho que

realizam e aponta para a idéia de que certos conteúdos são *curiosidades*.

(...) quando eu trabalho seminário com eles, eu gosto de fazer esse trabalho, porque eu acho assim, que... rende bastante, que são as discussões. Então, eles têm que dar conta... lógico, eles vêm, apresentam o assunto aqui na frente, só que eu procuro colocar textos que instiguem curiosidade, sabe?, que sejam interessantes. **Então, ah, como que era o modo de vida na família dentro do engenho? Qual era o papel da mulher? Sabe, esse tipo de curiosidade**, assim que só acaba motivando os alunos na apresentação do assunto e que acaba gerando uma certa discussão, alguma coisa assim em sala (...) (Júlia, 13/12/2004) (Grifo meu)

A curiosidade é entendida como algo que desperta o interesse, que se torna motivador de debates. Assim, certos conteúdos ganham um status diferenciado em seu trabalho, são curiosidades. Junto ao *assunto* que os alunos irão desenvolver na atividade, outros textos são incorporados, sobre a família e a mulher na sociedade colonial. E por que são entendidos como curiosidade? Possivelmente porque, em sua concepção, conteúdos são aqueles estabelecidos na forma mais tradicional, como os de ordem política e econômica.

Professora: (...) Então, você, a partir do momento que trabalha, principalmente com imagem ou com filme, eu acho que a maioria da memória dos alunos, ela deve ser visual. (...) Eles gravam muito o que eles vêem, né? **Então, se eu coloco o conteúdo, e eu não mostro nada, então o fato de ter que estudar lá e colocar numa questão, não dá bom resultado, que se eles viram de forma diferente, ou escutaram uma música, eles trazem essa forma diferente que foi trabalhada. Então você percebe que eles entenderam.** Ou quando você fala alguma coisa muito... ou quando você comenta, assim, alguma coisa muito engraçada, ou acaba dando certo... aquilo que não é tão importante guardar, mas que eles guardam na cabeça. Igual o dia da Independência do Brasil D. Pedro I estava com diarreia, por exemplo. Isso eles guardam na cabeça e respondem na prova. Então, esse tipo de coisa eles guardam na cabeça...

Janete: *E o que é importante guardar na cabeça?*

Professora: O que é importante guardar na cabeça? (Silêncio) É... digamos assim, **justamente as relações que eles tem que estabelecer.** Lógico que... é... eu valorizo muito essa questão do vestibular. A partir do que é pedido no vestibular, em concurso, ou que eles pedem o conteúdo que eu trabalhe, prefiro trabalhar dentro da sala. (Júlia, 13/12/2004) (Grifo meu)

Para Júlia, os materiais visuais funcionam como um auxílio, uma contribuição que pode facilitar a compreensão do que está sendo trabalhado, porque os alunos *lembram* do que vêem e conseguem descrevê-los nas questões que a professora

apresenta. Assim também acontece com o que é *curioso*. Embora destaque o fato de que estes elementos que incorpora em sua aula sirvam para que os alunos lembrem do que está sendo trabalhado, o importante é que eles saibam *fazer relação*. Em momento anterior da entrevista, a professora explicou que considera importante que os alunos consigam fazer relação do conteúdo com o cotidiano ou mesmo com outros conteúdos, estabelecendo uma relação de causalidade.

Assim, como Júlia, Maria também faz referência à questão da curiosidade, mas relacionando-a ao material:

Professora: Então, antes de eu mostrar a imagem, como naquela outra sala, eu cheguei e primeiro mostrei a imagem, aí causou o interesse, o questionamento. Aí eu fui pro conteúdo. Na outra sala, eu primeiro tive que trabalhar tranquilamente o conteúdo, depois mostrar a imagem. Entende. Então, muda o método de trabalho, mas o conteúdo seria o mesmo.

Janete: E, no caso, o filme, ele entra como um acréscimo de material?

Professora: Como um acréscimo, como uma... como uma curiosidade, como uma ajuda. (Maria, 13/12/2004)

A utilização de uma imagem, um filme, é entendida muitas vezes como um elemento motivador, além de ser ilustrativo. O material não ganha um tratamento pedagógico, mas vem como elemento que justifica a explicação. Outros professores comentam, como já se indicou, que os materiais, vídeos, textos, imagens, podem trazer um conhecimento maior, o que não significa que produzam alterações nos conteúdos. Pode-se ressaltar as menções feitas por alguns professores sobre as novas revistas relacionadas à História, como a Aventuras na História e História Viva, ambas da Editora Abril, e a Nossa História, publicada pela Editora Biblioteca Nacional. Para os professores, estas recentes publicações têm contribuído para a elaboração de suas aulas, já que despertam o interesse dos alunos para o estudo da disciplina e produzem mudanças no trabalho que realizam:

Janete: O que muda, como você vê essa mudança?

Professor: Ele diminui, assim. Muitas coisas que você podia falar pra chamar mais a atenção deles, alguma coisa assim, você acaba resumindo ali só no que aconteceu. Só aquele fato. Então, fica até um fato isolado, às vezes, né? Ele passa até meio despercebido dali. Porque o que chama atenção do aluno é o que aparece nas revistas, ali, tudo. Não sei se você já viu aquela [revista] Aventuras na História?

Nós temos a... a assinatura dela ali. Ele gosta daquilo, né? É, oh, isso aqui aconteceu por causa disso. Coisas que não tem no livro... Quem casou com tal, saiu com tal, esse aqui gostava de cachorro... (Rafael, 17/12/2004)

As revistas trazem curiosidades e isso desperta o interesse do aluno mais do que aquilo que é trazido pelos livros. Além disso, as informações que as revistas trazem são mais interessantes ao aluno, chamam mais a atenção, mas estas o professor não consegue trazer sempre, pois precisa trabalhar o conteúdo, mesmo que às vezes fique apenas no fato, no que aconteceu. E isso não chama a atenção do aluno.

Mas, então, ao levar a revista para a sala de aula o conteúdo não está sendo trabalhado? Parece que, para o professor o conteúdo é o do livro, o que ele leva da revista é para despertar o interesse do aluno para o que livro traz. Concepção semelhante foi apresentada por outros professores, quando dizem que certos materiais são *acréscimo*, *curiosidade* para despertar o interesse do aluno.

Importante também é notar a relação que os professores estabelecem entre o ensino de História e o presente. O que se pode entender é que o presente aparece em plano secundário no trabalho com os conteúdos. Ou seja, não são entendidos como conteúdos, são informações importantes para vir a despertar o interesse pelo conteúdo. Na maioria das vezes, esta relação acontece por meio das atividades que os professores propõem, como comentado na seção sobre a *natureza da intervenção no conteúdo*. Assim explica a professora Luíza:

Professora: (...) E... então tem coisas assim que, né?, a gente prioriza mais... Como sobre o Regime Militar, como eu... como eu sempre comento pra eles, ou como o Vargas... Governo de Vargas também, né?, que eu sempre faço esse questionamento com eles, né? “Perguntem pros avós de vocês, qual a opinião deles sobre Vargas”, né? Pra eles, é... é... saber que é, assim, algo que aconteceu e que a família, alguém da família vivenciou isso, e não aquela História, lá... Porque é difícil pra eles, é... você trabalhar a História Antiga, é difícil porque eles ainda têm esse... esse pensamento de: “Ah, o quê que eu quero lá com o que aconteceu, lá antigamente, Pré-História, não sei o que, não me importa isso.” Então eu penso assim, né?, é... ou alguma coisa que alguém da família participou, pra eles... eles demonstram mais interesse. (Luíza, 15/12/2004)

Aproximar o aluno do conteúdo estabelecido para o estudo: está é a relação que a professora apresenta na possibilidade do trabalho com o presente. O trabalho com a entrevista, com os conhecimentos prévios dos alunos ou a história oral, embora apontados pela professora, não são entendidos na dimensão do método do ensino de

História, mas se pode dizer que seja como uma curiosidade, no sentido de que servem para que o aluno possa ter interesse pelo conteúdo, relação que, nessa direção, a professora entende como difícil de ser estabelecida no caso da História Antiga.

E, um pouco adiante em sua entrevista, a professora comenta:

Mas assim, da Revolução Industrial também dá pra fazer bastante... ponte, e **trazer pro hoje** e entrar, perguntar como é que eles vêm, como é que é o trabalho hoje. Então, eu penso que trabalhando dessa forma... esse tipo de conteúdo, consegue fazer com que eles se interessem mais, com que eles... sei lá, entendam melhor ou... porque... **a preocupação é fazer com que eles se interessem mesmo**... com que eles entendam, pra eles ver que cabe a eles mudar, né? Precisa mudar, então tá nas mãos deles. E... eu penso assim, trabalho dessa forma, né? Como no Terceiro Ano, quando eu trabalhei a Revolução Russa, eu achei numa Super Interessante uma... uma entrevista, uma entrevista não, como é que eu digo, um comentário. Enfim, não... não estou sabendo o termo correto pra colocar. Mas, assim, que mostrava o quanto de riqueza... a riqueza dos czares. Então, assim, um ovo da Páscoa, um ovo de ouro com brilhante cravejado não sei com o quê, que ele deu lá pra mulher, pra... pra rainha, não, mas enfim, que o czar deu pra mulher dele. Então, eu trouxe aqui pra eles verem e... eles ficaram, assim, bem, sabe, impressionados. Porque é alguma coisa que eu **mostrei** ali, né? Não era só aquela coisa de falar, e de falar... (Luíza, 15/12/2004) (Grifo meu)

A preocupação em estabelecer relação com o presente é dada pela necessidade de despertar o interesse dos alunos. Mas a professora aponta para o fato de que esta relação deve despertar também a consciência para a busca da transformação da realidade, ainda que as formas para que isso se dê não tenham sido explicitadas.

Na fala desta professora, a preocupação maior está relacionada com a necessidade de despertar o interesse do aluno. E é neste sentido que ela busca a relação com o presente e a utilização das revistas. É mostrando o que aconteceu, mais do que falando sobre o fato, que a professora acredita que leva o aluno a se motivar pelo estudo da História.

Em um estudo que toma a seleção de conteúdos no ensino de biologia como objeto, Marcos Lopes de Souza (2001, p. 5) também destaca a compreensão que os professores apresentam em relação ao trabalho com o presente, que é muito semelhante. O autor, ao discutir a seleção de conteúdos pelos professores de biologia, percebe que, a relação com o presente, também é entendida por aqueles professores como curiosidade, e ressalta que “os conteúdos vinculados ao cotidiano do aluno não são vistos pelos professores enquanto conteúdos e sim como curiosidades ou informações secundárias tendo, portanto, menos valor. Segundo os mesmos, o que eles

devem ensinar é o conhecimento produzido pela ciência.”

Paulo Micelli (1990, p. 39-40) ao discutir a importância da relação com o presente no ensino de História, destaca ser este mesmo o seu problema fundamental. O ensino deve ser pautado pelas perguntas do presente, não para com ele emitir julgamentos, “mas para entender, mesmo que seja às custas desse passado, porque fazemos o que fazemos, apesar de tantas lições esclarecedoras.” O autor não defende aqui a história *Magistra vitae*, mestra da vida, mas a problematização do passado com vistas a entender o presente. Para tanto, ele evoca Jacques Le Goff (1984, p. 246), quando este escreve que se deve lutar para que a história seja outra nos dois sentidos aos quais se refere: a história-realidade e a história-estudo da realidade. (Micelli, 1990).

Para se compreender a concepção de História e de conteúdo que os professores apresentam, um elemento revelador é o que diz respeito à maneira de organizar os conteúdos. Para a maioria dos professores, a organização é baseada na cronologia dos conteúdos.

Janete: *E como você organiza esses conteúdos, você segue o roteiro do livro?*

Professora: Ah, sim. Digamos assim, é... eu procuro seguir o livro. Lógico, eu não preciso seguir à regra os conteúdos, não. O conteúdo é interessante estudar daqui a um mês, digo pros alunos: “olhe, a gente vai ver o capítulo 3 primeiro, depois a gente volta pro 2. Mas isso não tem problema.” Daí eu explico pros alunos: “não tem problema a gente inverter, né? Então, é mais interessante agora.” É... é... lógico, desde que não haja aquela quebra de... como que eu vou te dizer... quebra muito grande de temporalidade ou... ou... que não fuja muito... eu não vou passar de um conteúdo da Antiguidade pra Idade Contemporânea, voltar pra Idade Média, eu não faço isso. (Júlia, 13/12/2004)

Júlia comenta que a organização dos conteúdos que faz segue a ordem que o livro didático apresenta. Embora ressalte que não há necessidade de seguir os conteúdos tal qual o livro traz, pois promove mudanças na sua ordem, completa sua idéia dizendo que faz essas alterações desde que isso não represente quebra na ordem cronológica.

Mesmo entendendo que isso não seja uma alteração no conteúdo, Júlia, ao *inverter* a ordem do que o livro traz, está promovendo uma *intervenção no conteúdo*, que poderá provocar uma outra interpretação e outro entendimento pelos alunos do que está sendo estudado. As questões que motivam esta intervenção estão relacionadas à concepção de História que a professora carrega, pautada pela compreensão da História

como uma continuidade linear. Embora a organização dos conteúdos siga a sucessão cronológica, isto não a impede de compreender que alguns conteúdos possam ser relacionados com questões do presente, como o estudo da Mesopotâmia que ela enfatiza e no qual destaca a permanência das disputas de terras naquela região, estabelecendo uma relação entre o passado e o presente:

(...) Então, às vezes eu me pergunto: “Ah, porque será que serve isso?” São as tais famosas perguntas: “Por quê que se estuda... Mesopotâmia? Ah, mas a Mesopotâmia não é o Iraque?” Sabe, de repente, você vem... construir toda aquela ponte pra ver o que é o Iraque hoje, pra entender o que é a Mesopotâmia lá pra trás. Voltar o estilo do... qual é o significado do conteúdo pro aluno. (Júlia, 13/12/2004)

A compreensão da História como uma continuidade dada pela cronologia também é revelada pela professora Thaís:

Janete: *Como você faz essa separação, como você trabalha: você resume o conteúdo e trabalha tudo, ou de repente tira uma coisa que você considera que não precisa trabalhar e vai pra outro assunto?*

Professora: Não. Eu acho que na História, que nem a gente fala, tem que ter uma continuidade. Não tem como você sair de um tema e ir pro outro lá bem diferente. Você tem que dar uma continuidade.

Janete: *E essa continuidade é dada pelo quê?*

Professora: É... pela época em que ocorreram os fatos. Então, não tem como você sair do tempo da Idade Antiga e já ir direto pra Idade Média. Ou você sair da Idade Média e ir pra Idade Contemporânea. Então tem que ter um roteiro, uma continuidade. (Thaís, 09/12/2004)

Percebe-se que, para a professora a concepção de História como uma linearidade de acontecimentos que se encadeiam também está presente. Desta forma, a continuidade a que professora faz referência é dada pela ordem cronológica dos conteúdos históricos a serem ensinados. Não há, para ela, outra possibilidade de trabalhar os conteúdos que não seja a cronológica.

A professora Thaís havia se formado há cerca de um ano no momento da entrevista e parece não ter tido um contato mais efetivo com outras formas de abordagem de organização dos conteúdos do ensino durante sua formação que fossem capazes de se contrapor à concepção comumente chamada de tradicional. Ao contrário, a professora mostra-se fortemente presa a tal organização dos conteúdos,

sequer cogitando a existência de outra possibilidade, nem mesmo fazendo referência ao que trazem documentos oficiais, como os PCNEM.

Conforme afirma Alice Lopes (1999, p.96), o entendimento do conteúdo dentro de uma “concepção continuísta do conhecimento”, onde “o antecedente contém em si o conseqüente e, por isso mesmo, define-o”, apenas encontra sustentação a partir do momento em que se assume o conhecimento como verdade definitiva. E esta parece ser a postura assumida pelos professores entrevistados frente ao saber a ser ensinado.

Observando-se ainda a questão, é interessante destacar a fala de uma das professoras que questiona a organização cronológica dos conteúdos, possivelmente amparada pelas críticas feitas a esta forma e a valorização de outras perspectivas, como a que é apontada pelos PCNEM, sobre a qual ela demonstra ter algum conhecimento, já que este documento indica a perspectiva de organização temática para os conteúdos de História. Embora a professora não especifique qual é a forma de organização que privilegia, é interessante perceber que é a periodização tradicionalmente utilizada que ela ressalta:

Professora: Porque o que a gente vê nas escolas, em outras escolas que nós temos contato, é que eles estão trabalhando mais em ordem cronológica os conteúdos.

Janete: *E vocês não seguem.*

Professora: Nós não seguimos a ordem cronológica.

Janete: *Como é que organizam, então?*

Professora: Nós seguimos, vamos dizer, no... no ensino, no Primeiro Ano, do Ensino Médio trabalhamos mais a História Antiga. E no finalzinho nós trabalhamos mais com a História do Brasil. E daí, no Segundo Ano, mais a Moderna e no Terceiro Ano, mais a Moderna... continua um pouquinho a Moderna e Contemporânea. (Lia, 15/12/2004)

Revelando maior flexibilidade em relação à questão cronológica, a professora Maria sugere a possibilidade de envolver o passado e o presente no trabalho com os conteúdos, qualificando especialmente o trabalho com a sequência cronológica de conteúdos como uma forma *mecânica*.

(...) E você vai trabalhar em cima daquilo, mas isso não quer dizer que, de repente, alguma coisa que você faz lá no teu planejamento... é... de maneira... é numa sequência, você não vá poder ultrapassar essa sequência, você está saindo daquilo, depois você vai lá pro futuro na História, depois você volta aqui, passa do presente pro

passado, passado-presente, mas não fica aquela seqüência... mecânica de conteúdos. Eu quero dizer que a gente tem liberdade, de que não precisa, não tem aquela seqüência... (Maria, 13/12/2004)

Maria comenta que a apostila traz o conteúdo factual, seqüenciado cronologicamente, mas afirma que é preciso ir além dele. Para isso, ela recorre aos PCN's, às revistas que abordam a história do cotidiano, do dia-a-dia, que não estão presentes na proposta da apostila. A justificativa para essa intervenção estaria, segundo seu ponto de vista, vinculada à necessidade de tornar o conteúdo significativo para o aluno. Aponta também que a apostila pode até trazer todo o conteúdo, mas que ela sempre *acrescenta* alguma coisa. Possivelmente, aqui é que está fazendo referência ao trabalho com o presente.

Pode-se perceber que, para essa professora, o trabalho com a seqüência cronológica não é totalmente abandonado, posto que é partir dele que estabelece relações entre o passado e o presente. Ela comenta que pode mudar a seqüência, mas a linearidade ainda é dada como a referência a ser seguida, particularmente pela apostila que é usada como apoio.

Para a maioria dos professores, portanto, o trabalho com o presente não é descartado, mas ele também não é entendido numa perspectiva metodológica para o ensino de História: é apresentado como *curiosidade*, conforme já apontado. Em muitos casos, o presente é chamado para estabelecer relação de alguns conteúdos com o passado para mostrar permanências (Mesopotâmia – disputas de terras no Oriente Médio), para estabelecer comparações (Revolução Industrial – trabalho hoje), para despertar o interesse (Ditadura Militar – conversa com pessoas que viveram no período) ou, ainda, para tornar o conteúdo significativo para os alunos.

Os documentos oficiais indicam que essa relação deve ser compreendida na perspectiva do trabalho com as durações, destacando o trabalhando com o tempo histórico como fundamental para “propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea.” (PCNEM, 1999, p. 303) Neste sentido, o documento ressalta que o trabalho nesta perspectiva deve favorecer ainda que “o aluno aprenda, de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente (...) e entre presente-passado-futuro.”

As questões aqui apresentadas estão relacionadas, como já foi dito, com a idéia

de que no processo de mediação didática os conteúdos são modificados também pela intervenção do professor sobre o que previamente foi estabelecido pelos currículos, programas e pelo seu próprio planejamento. Sendo assim, entende-se que o preparo e desenvolvimento das aulas é um espaço singular de produção do conteúdo de ensino, no qual as intervenções que o professor realiza estão o tempo todo configurando mudanças no que se optou por designar como “conteúdo do conteúdo”. Isso acontece, como se procurou evidenciar, a partir de outros materiais, de encaminhamentos diferentes para um mesmo assunto em turmas diferentes de acordo com diferentes fatores (interesse do aluno, importância do conteúdo), pela alteração da ordem de apresentação dos assuntos, entre outros.

Essa idéia é compartilhada, de alguma forma, por alguns dos professores entrevistados que percebem que os conteúdos podem mudar como resultado de sua interferência sobre eles.

Janete: Essas diferenças que você estava colocando, que acontecem de turma pra turma, de repente com um mesmo assunto, isso pra você... configura uma mudança no conteúdo que você trabalha, do que é ensinado?

Professor: Às vezes muda. Muda sim, né? Porque... aí você vai ter que... você acaba tendo aquela pressão, assim, de ficar junto com as duas turmas... Então, você vai acabar atropelando algum outro conteúdo, naquela turma que você atrasou. (Rafael, 17/12/2004) (Grifo meu)

Embora afirme em alguns momentos a idéia de que o conteúdo pode ser mudado com o ajuste que promove para trabalhá-lo em turmas diferentes, em outros momentos da entrevista o professor manifesta outras concepções de mudança que, parece, vai sendo definida no decorrer do processo de explicação que organiza. Então, o que o professor está entendendo por mudança no conteúdo?

A partir da afirmação de que é necessário um trabalho envolvido com a realidade dos alunos, justamente por causa das diferenças que percebe no trabalho nas duas escolas, perguntou-se ao professor se, para trabalhar com realidades diferentes havia a necessidade de trabalhar com conteúdos diferentes. Ele afirma que os conteúdos são os mesmos, porém precisa trabalhar mais a *base dos conteúdos* em uma escola, enquanto que na outra, pelo fato de que os alunos têm mais contato com outros materiais, outras fontes de informação, ele pode trabalhá-los em outra perspectiva.

Não reconhecendo nesta situação a mudança, o professor de certa forma explica que a uniformidade dos conteúdos é possível, apesar do trabalho com realidade diferentes, pois a mudança que ocorre está mais ligada à questão metodológica: refere-se à base dos conteúdos em uma escola e afirma que pode explorar mais o conteúdo em outra, porém o conteúdo permanece o mesmo. Para Rafael, o conteúdo é trabalhado de forma diferente, mas isso não significa que seja um trabalho com conteúdos diferentes. Assim, estabelece uma separação bastante clara entre conteúdo e forma.

Para a maioria dos professores, as questões que foram objeto de suas reflexões durante as entrevistas expressam uma consciência de que o conteúdo não se identifica com assuntos ou temas. Isso pode ser compreendido quando avaliam a natureza de sua interferência no conteúdo, trabalhando mais um assunto do que outro, levando materiais diferentes, promovendo atividades e avaliações diferentes e concluem com firmeza que não interferem naquilo que entendem como conteúdo, ou seja, o tópico do programa ou plano. Desta forma, ao trabalhar a Revolução Francesa, por exemplo, por mais que promovam estas intervenções, isso não vai mudar o que chamam de conteúdo, ou seja, o tópico da Revolução Francesa.

Essa compreensão se revela de forma clara nesta explicação de que há interferência, mas não há mudança de conteúdo:

Professora: O “como”, né? O porquê disso, colocar uma idéia, então isso é o professor. Cada professor vai...

Janete: *O que não muda o conteúdo.*

Professora: O que não muda o conteúdo. Agora, a forma como vai ser trabalhado depende de cada um.

Janete: *E você não acaba mudando...*

Professora: Não, não, não. Claro que muda a... as discussões em sala de aula, o que... Cada aula é uma coisa diferente, são coisas novas que acontecem, mas em termos de conteúdo, como... a forma que é trabalhado, isso.. consigo...

Janete: *Aquilo que você vai ensinar, o teu conteúdo, de alguma forma os professores têm interferência naquilo que...*

Professora: Eu acho que têm. Na minha opinião, têm. Até mesmo a partir do momento que o professor coloca a sua idéia... naquele assunto, que ele fala assim: Olhe, é... Até mesmo se coloca um autor... uma idéia de um autor ali, e o professor também vai colocar: Olhe, o autor coloca essa visão, mas o professor pode colocar a idéia dele

também em cima daquilo, de uma forma diferente. (Lia, 15/12/2004)

Uma das justificativas para essa impossibilidade é feita com o argumento de que mudanças no conteúdo significariam “mudança na própria História”. Essa posição em relação à idéia de que o conteúdo é sempre o mesmo é reafirmada por uma das professoras apoiando-se na sua experiência de alguns anos de trabalho, que mostraram que “muda a avaliação, muda a metodologia, mas o conteúdo permanece”. Como se procurou evidenciar, do ponto de vista dos professores, o conteúdo precisa ser o mesmo, sob o risco de estar “transformando a História”. Assim, a concepção de História orienta o entendimento de como os conteúdos são encarados, ou seja, como verdade sobre o passado, e que se interpretados de forma incoerente poderiam estar mudando aquilo que realmente aconteceu.

Tal apreensão a respeito do conteúdo do ensino de História foi apontada por Paulo Micelli (1990, p. 39) ao discutir a necessidade da sua reformulação no ensino desta disciplina, em um texto escrito já há mais de uma década, no qual o autor chama a atenção para a questão do ensino de História como a busca pelo ensino da verdade, dizendo que “... o quê se ensina quando se tenta ensinar história? Na verdade ensina-se muito pouco, mas o que se pretende é nada mais nada menos do que construir a verdade; uma verdade que diga respeito a todos...” Neste sentido, a sua preocupação permanece, de certa forma, atual, embora não se possa deixar de ver que as concepções dos professores já se apresentam matizadas por outras que se mesclam, compondo um mosaico heterogêneo e complexo.

No sentido de tentar entender esta complexidade que afeta e envolve a constituição do fazer do professor, Ana Maria Monteiro (2002, p. 104) buscou no conceito de *interpelação*, de P. Allieu, o instrumento para explicar alguns elementos da transformação dos conhecimentos em conhecimento escolar. Escreve a autora:

(...) porque para atribuir sentido ao que se ensina, o professor recorre ao saber acadêmico, em suas diferentes escolas e matrizes teóricas, para buscar subsídios que lhe permitam produzir versões coerentes com seus pontos de vista, e que tenham uma base de legitimidade dentro do campo. 'Na verdade, a relação entre o saber ensinado e as noções 'científicas' correspondentes é mais ascendente do que descendente: mais que uma transposição, nós falaríamos de uma interpelação. As ciências históricas são a referência para não dizer o falso' (Allieu, 1995, 152). (...) no saber escolar encontramos muito mais uma síntese de diferentes matrizes teóricas do que filiações definidas a determinadas correntes.

O conceito de interpelação permite entender muitas das ações dos professores sobre os conteúdos do ensino, realizadas no sentido de “atribuir sentido ao que ensina”, independente da filiação a uma ou outra corrente teórica. Como destaca a autora, os professores promovem uma “síncrese” entre várias correntes na busca por responder às necessidades do ensino. Mais do que entender esta ação como um erro, Ana Maria Monteiro chama a atenção para esta questão como sendo parte de construções tipicamente escolares. Assim, para os propósitos desta pesquisa esta compreensão contribui no sentido de entender que as concepções apresentadas pelos professores para o que seja conteúdo e História não podem e nem devem ser compreendidas como contradições, mas como o resultado da *interpelação* feita ao saber acadêmico na busca por atribuir, de acordo com seu ponto de vista, sentido ao que se ensina.

Quando se perguntou aos professores se eles têm algum papel na seleção dos conteúdos de ensino, responderam que sim. Eles não mudam os conteúdos, mas podem estar alterando a sua ordem, a sua disposição nas listas apresentadas pelos programas e planejamentos. Mas mais do que isso, mudam a forma de trabalhar os conteúdos, conforme ela e outros professores destacam. E esta mudança não é entendida como mudança no conteúdo, por conta da própria concepção de conteúdo que apresentam. Neste sentido, pode-se afirmar que os professores reconhecem ter alguma participação no processo de escolha de conteúdos.

Alguns apontaram que há a interferência dos professores, inclusive porque eles podem estar colocando sua visão sobre aquilo que está sendo tratado. Neste sentido, uma outra tensão se estabelece entre a crença, por um lado, de que o conteúdo histórico é uma verdade e, por outro, a certeza de que os professores interferem ao colocar visões, interpretações, opiniões sobre aquele conteúdo. A esse entendimento se aliam outros elementos, como se pode localizar no seguinte registro:

Professora: Porque eu sempre... eu quando apresento o conteúdo, eu falo: “a idéia principal é isso”, que “**o que interessa pra nós sabermos da História**”, assim, no caso, eu acho, é você **compreender o porquê daquilo ali**. No caso, vamos pegar a Independência, que eu estou falando. O porquê da Independência, o quê ela tem de importante, por... Eu já digo pra eles: “Por que a gente tem que dizer isso em História, o que você tem que entender?” Então, tudo que você trouxe vai ser pra auxiliar essa idéia principal porque uma idéia é a base...

Janete: *Então, você acha que o conteúdo muda se você mudar a forma em que ele é*

trabalhado?

Professora: Não. Acho que o conteúdo... a aprendizagem, eu acho, assim, que vai ser melhor. **O conteúdo em si**, se você for em todas as séries falar da Independência, da Independência, a maneira em cada série que você trabalhar é que vai [mudar]... mas o conteúdo vai ficar. (Laura, 10/12/2004) (Grifo meu)

No ensino de História, além de garantir-se a presença do fato, é necessário levar o aluno a compreender o *porquê*, posição explicitada por vários professores. Ao destacarem este aspecto como o de maior relevância para o estudo da História, revela-se uma concepção da disciplina em que a preocupação é entender as causas e as consequências dos fatos históricos. Certamente a compreensão da História como algo estático, dado, como um conhecimento que descreve o passado, contribui decisivamente para a sua concepção de conteúdo como algo que não sofre interferências, posto que o conteúdo da História é o fato.

Tanto para os professores recém-formados como para os que já tem maior experiência profissional e também para os que cursaram especialização e Mestrado o ponto de vista em relação aos conteúdos se mantém com poucas diferenças. Assim, cabe um questionamento às formas pelas quais os cursos de formação de professores de História têm feito os alunos dialogarem com as concepções historiográficas que permitiriam construir outras formas de compreensão da História, possibilitadoras de outras formas de conceber o ensino dessa disciplina escolar.

Na perspectiva das questões apontadas, é possível indicar a presença de um conceito que localiza, dentro do que se ensina, um “conteúdo em si”, que foi delineado pelos professores como um núcleo de informações que dá visibilidade ao conteúdo, que o apresenta e lhe dá existência. Em outras palavras, são os fatos, acontecimentos incontestáveis e referendados pelos estudos da historiografia como, por exemplo, a Independência do Brasil e a Revolução Industrial que se constituem em conteúdos, “arranjos ou montagens mais ou menos conscientes” que em outra perspectiva de análise, “devem ser habilidosamente desmontados pelo fazer histórico” (MICELLI, 1988, p. 34).

Ao se reportar aos conteúdos da História, os professores expressam seu entendimento de que essa disciplina é composta por textos escritos que descrevem os acontecimentos, que podem ser apresentados de forma mais simples e direta na forma de resumos, e que podem ser apresentados também de forma mais rica e completa por

meio de imagens, filmes, revistas. De qualquer forma, nesses textos é importante a apresentação dos fatos, das causas e consequências, em seqüência cronológica.

Mesclada a essa concepção, porém com menos intensidade, encontrou-se também a concepção de conhecimento histórico que admite a presença das *interpretações*, apontando para um entendimento de que a História, necessariamente, não é a verdade dos acontecimentos e que, embora ela possua uma objetividade, existem também os discursos, ou as interpretações daqueles que trabalham com este conhecimento, como os pesquisadores, autores e professores:

Janete: *No trabalho, no teu assunto, no assunto que você tá trabalhando, quando você diz: eu enriqueço o conteúdo. O conteúdo muda quando você o enriquece ou o conteúdo é aquele assunto mesmo?*

Professora: Ah, **ele muda conforme...** porque até... até devido ao interesse dos próprios alunos, né? Por exemplo, conforme você vai mostrando imagens, o filme, as questões que os alunos vão levantando, você acaba direcionando o conteúdo, de repente, mais pro interesse da turma. (...)

Janete: *E o conteúdo vai mudar se você mudar a forma como ele é trabalhado? Se você mudar a metodologia?*

Professora: Ah, eu acho que o conteúdo, digamos assim, eu... **Eu entendo o conteúdo quanto aqueles assuntos principais.** É, se você mudar a metodologia, a interpretação dele, eu acredito que muda. Lógico, com cuidado pra não ter interpretação errada sobre determinados conteúdos.

Janete: *Então você vai cuidando na interpretação dos alunos.*

Professora: Eu cuido muito, porque como eu cobro a... Por isso gosto muito de trabalhar com... com essa parte de interpretação, análise de texto, é... de não dar uma forma errada. **A História, ela é feita de interpretações.** Então, conforme o autor, ele acha... ele vai construindo lá o seu texto conforme ele entende o assunto. E assim você tem várias... você tem várias interpretações sobre um mesmo assunto. Então, você vai... você vai trabalhando o texto conforme o que você acha que é o mais coerente, o que você acha o mais certo.

(...)

Professora: (...) por sempre escutar: “O que interessa Mesopotâmia? - Ahn, vou dar um motivo então: pra você entender o que tá acontecendo hoje, vamos lá pra trás?” Então, você vem traçando. Acho que o legal da História é isso: você consegue ir puxando conforme os interesses. Lógico, não dando interpretação errada, mais ou menos você consegue ir montando a historinha e... e... né?, e... e... vem montando e você **apresenta um produto original pro aluno**, a ponto de tentar convencê-lo que aquilo é importante. Isso eu acho ó-ti-mo da História. Diferente duma Matemática, por exemplo, que sempre usa logaritmo é só pra aquilo. (*trecho incompreensível*). Computador usa logaritmo, isso eu sei, mas o aluno demora pra entender. (Júlia,

13/12/2004) (Grifo meu)

Definindo como conteúdos os assuntos principais, possivelmente entendidos como aqueles estabelecidos pelo planejamento e programa da escola e, neste caso, que podem ser reordenados numa lista ou trabalhados de maneira mais resumida, porque precisa passar por todos os conteúdos, uma professora ressalta que a metodologia pode mudar a *interpretação* do conteúdo pelos alunos e que é possível apresentar um *produto original* aos alunos. A elaboração deste produto original, desta interpretação diferente da história, é construída ao relacionar o passado e o presente, na busca por justificar a importância do estudo de determinados assuntos, como por exemplo, a Mesopotâmia, lembrado em vários momentos de sua fala. Destaca-se desta sua fala a compreensão, em uma certa dimensão, de que o próprio professor pode construir o conhecimento, explicação que não encontrou correspondência nas reflexões de outros professores.

Concluindo, pode-se afirmar que os professores puderam explicitar uma concepção de conteúdos de ensino de História que agrega elementos como: conteúdos são os assuntos principais, são as listas de assuntos das quais podem excluir, incluir ou alterar a sua ordem, são as narrativas (expressão que não foi utilizada por eles) escritas ou faladas, construídas para explicar os acontecimentos. Estas explicações coexistem nas explicações que foram apresentadas, no processo das entrevistas.

Analisadas estas questões e apontados alguns dos elementos que contribuem para a produção de uma concepção de conteúdo que os professores de História apresentaram, pode-se apontar uma resposta à questão lançada a partir da categoria denominada *natureza da intervenção nos conteúdos*: “que especificidades possuem os conteúdos de ensino de História que, mesmo ao se acrescentar conhecimentos e informações eles ainda assim permanecem os mesmos?”

A concepção de conteúdo que predomina entre os professores, pelo que se pode perceber por meio das entrevistas, é uma concepção que os leva a associa-lo aos temas e assuntos a serem trabalhados nas aulas. Embora construam com seus alunos conceitos e o próprio conhecimento histórico, as intervenções que realizam não são entendidas como mudança no conteúdo, algo que parece ser, para os professores, pejorativo, já que o conteúdo não pode ser mudado, sob pena de se estar mudando a própria história.

A História é entendida como a verdade sobre o que aconteceu, o que a torna intocável e, conseqüentemente, o conteúdo de ensino também. A esta compreensão da História, associa-se a concepção historiográfica pautada pela divisão dos grandes períodos históricos (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), citada por todos os professores nos momentos de fala sobre o conteúdos de ensino.

Vale destacar ainda que, mesmo os professores que demonstraram ter algum conhecimento dos PCNEM, não fizeram referência aos tipos de conteúdos por ele destacados – conceituais, procedimentais e atitudinais – na busca pela formação integral do indivíduo.

Compreendida essa concepção que sustenta a ação dos professores, pode-se problematizar a possibilidade de que os PCNEM e os PCN+ sejam lidos e interpretados à luz dos referenciais escolhidos por seus elaboradores e consultores, particularmente no que se refere aos conteúdos de ensino. É preciso lembrar que no primeiro documento oficial não foram apontados conteúdos – seja como tópicos, assuntos, listas ou temas – mas foram apontadas competências que deveriam guiar os professores na execução da *tarefa* de escolha dos conteúdos.

Buscando aproximar a proposta das questões da escola, como disse o Ex-Ministro da Educação, foram elaborados os PCN+, documento complementar que apresentou a proposta de eixos temáticos para organizar o trabalho do professor. O documento apresenta a sugestão de três eixos temáticos e ressalta em diversas passagens no documento que são apenas sugestões e que cabe ao professor preparar os eixos e os temas de acordo com o que considerar mais pertinente. Os eixos sugerido são: *Cidadania: diferenças e desigualdades; Cultura e Trabalho e Transporte e Comunicação no caminho da globalização*. (PCN+, 2002)

Na perspectiva teórica dos documentos oficiais, a expressão *conteúdos de ensino* carrega significados que foram produzidos no contexto das reformas realizadas pelo sistema educativo espanhol nas últimas décadas, que se expressam nas formas conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, formas essas que não foram mencionadas, lembradas ou referidas por nenhum dos sete professores entrevistados, nem foram registradas nos 19 questionários respondidos. Considerando-se o tempo de circulação dos documentos, essa constatação poderia levantar algumas questões para os sistemas de ensino que têm a responsabilidade sobre as discussões curriculares, e

também para os cursos de formação de professores, particularmente aqui no caso da História.

Ao final das análises, fica evidenciada a necessidade de olhar para os professores como sujeitos que ensinam, agentes de uma profissão que se realiza em meio a constantes tensões advindas de uma formação que nem sempre lhes possibilita refletir sobre a dimensão da seleção de conteúdos em toda sua complexidade, mas que apresentam, ainda que de forma pouco explicitada, a percepção de que a seleção se efetiva na sua prática cotidiana. Expressões utilizadas pelos professores como *filtrar*, *cortar*, *aprofundar*, *pincelar*, *peneirar*, *acrescentar*, *priorizar*, *complementar*, *encurtar*, *excluir*, *enriquecer*, *adaptar*, *ajustar* podem ser entendidas como reveladoras da intervenção nos conteúdos, que acontecem de maneira sutil e as vezes despercebida por eles. Portanto, a intervenção nos conteúdos pelos professores não pode ser negada. Saberes e práticas no fazer do professor produzem o *conteúdo do conteúdo*, construído sutilmente em cada nova aula, em cada novo saber a ser ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Clarificar os processos que envolvem a escolha de conteúdos de História para o Ensino Médio foi o objetivo central deste trabalho. Mais do que analisar o que apresentam os documentos oficiais, buscou-se entender o significado da escolha de conteúdos na perspectiva do professor.

A partir da aplicação de questionários com todos os professores de História do Ensino Médio da rede estadual de ensino de um determinado Município da Região Metropolitana de Curitiba e da realização de entrevistas com um grupo selecionado em função dos objetivos da dissertação, pôde-se perceber como eles entendem a ação de selecionar conteúdos e como se vêm atuando neste processo. No desenvolvimento das análises, ficou claro que tal compreensão do papel que possuem nesta ação não poderia ser desvinculada das concepções de conteúdo e de História que os professores carregam.

Dois pontos ajudam a responder, em parte, as questões propostas para esta investigação. Um primeiro ponto pode ser estabelecido pela existência de diferentes níveis de planejamento que determinam, de certa forma, o trabalho docente e contribuem na definição da seleção dos conteúdos do ensino. Entre estes diferentes níveis pode-se falar dos currículos oficiais (PCN's, PCNEM, PCN+), marcados pela “tradição seletiva” (FORQUIN, 1993), as definições curriculares produzidas no interior da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano Curricular, e as publicações didáticas – particularmente os manuais - que pré-definem os conteúdos do ensino.

A seleção de conteúdos pode ser compreendida, portanto, como um processo que se desenvolve na tensão entre diferentes níveis de decisão, processo este com uma dimensão que em grande medida independe do professor - advinda dos documentos curriculares oficiais - e uma outra que está presente nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula.

Ao buscar estabelecer a relação dos professores com os documentos oficiais, pode-se perceber que os professores entendem que estes materiais precisam ser utilizados, mas na maioria das vezes seu uso está restrito à elaboração das diretrizes curriculares da escola, quando são preparadas as listas de tópicos, assuntos, de temas

que deverão ser trabalhados, ou ainda à elaboração dos programas para um ano ou semestre. Desta forma, os documentos oficiais não fazem parte, efetivamente, dos materiais utilizados para o preparo das aulas pelos professores de História participantes da investigação, ainda que eles reconheçam nestes materiais a função de apresentar os conteúdos que devem ser ensinados, bem como os métodos adequados ao ensino dos mesmos.

É possível afirmar então, no caso estudado, que há um distanciamento entre os professores de História e os documentos oficiais que são considerados importantes, mas não são tomados como objeto de discussão ou como material de apoio para preparar as aulas. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especialmente, alguns professores informaram ter um conhecimento superficial, não identificando com clareza o que o documento propõe em relação aos conteúdos do ensino.

É relevante destacar que nesse documento os conteúdos são compreendidos sob três dimensões distintas: conceituais, procedimentais e atitudinais. A partir destas dimensões, o documento informa que os professores devem propor a organização dos conteúdos em eixos temáticos, com vistas a desenvolver as competências e habilidades, que são as de comunicar e representar; investigar e compreender e as de contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Neste sentido é que são dirigidas as críticas de Gimeno Sacristán (1998) - ao analisar o modelo curricular espanhol, que serviu de referência para o modelo brasileiro das reformas da década de 1990 - quando escreve que há uma preocupação maior com os métodos e processos de aprendizagem do que com os conteúdos do ensino. Nesta estrutura curricular, os conteúdos são meios pelos quais se deve buscar desenvolver competências e habilidades.

É interessante destacar que nenhum dos professores entrevistados fez referência aos conteúdos de acordo com esta classificação apontada nos PCNEM, embora alguns professores tenham revelado conhecer indicações pontuais contidas nesse documento. Destaca-se, ainda, que posteriormente a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação divulgou uma orientação complementar, intitulada PCN+ na qual são sugeridos conteúdos de ensino, na temática.

Essa medida pode ser entendida na perspectiva de uma tentativa de aproximar a

proposta oficial da cultura mais forte nas escolas, ou seja, a forma de organização do trabalho por conteúdos e não por competências ou habilidades. No caso em estudo, para os professores o conteúdo é, por exemplo, a Revolução Francesa, a Independência do Brasil, o estudo da Mesopotâmia - ou seja, o conteúdo é o tópico que faz parte de uma lista, ou o tema da aula.

Embora essa posição com relação aos conteúdos freqüente no conjunto das entrevistas, também é possível perceber, nas respostas, os esforços dos professores em entender outras formas de se relacionar com o conteúdo. Entre elas, pode-se ressaltar o uso dos documentos em aula, sugerido por alguns professores. Nas entrevistas, fica evidenciado o reconhecimento da importância desta forma de trabalho com o conteúdo como sendo algo que caracteriza e particulariza o ensino de História.

Assim, contrariamente ao que sugere Moniot (1993) em relação ao fato de que a disciplina de História não tem exercícios próprios, mas que ela os empresta de outras disciplinas, acredita-se que o trabalho com as fontes históricas representam hoje, para esses professores, uma especificidade desta disciplina, algo que a caracteriza, que é sua marca e a difere das demais.

Essa forma de compreensão dos conteúdos de ensino está estreitamente relacionada com a concepção de História que os professores expressaram, por eles entendida como a descrição dos fatos acontecidos no passado. Sendo assim, por mais que promovam intervenções no conteúdo e que reconheçam e justifiquem essas intervenções, os professores entendem que o conteúdo permanece o mesmo, posto que, se assim não fosse, eles estariam fazendo mudanças na própria História.

Ainda que esta concepção esteja muito presente entre a maioria dos professores, eles não deixam de informar sobre a necessidade de estabelecer relação a passado-presente com os alunos, na tentativa de dar significado ao que é ensinado ou mesmo de despertar o interesse pelo estudo da História. É também com estes objetivos que os professores lançam mão de diferentes materiais (revistas, textos, vídeos) e, de acordo com suas concepções, buscam por meio deles “mostrar o que realmente aconteceu”, como prova do real ou como ilustração do fato, para que os alunos possam “visualizar, concretizar”.

Ao se assumir um referencial teórico que inclui o conceito de mediação didática (LOPES, 1999), a seleção de conteúdos é entendida como parte integrante e

indissociável da ação docente. Mas, observando-se as concepções que os professores revelam sobre o que sejam conteúdos e a própria concepção de História, pode-se dizer que, para a maioria dos professores, a seleção de conteúdos configura-se como a execução de uma *tarefa*, tal qual sugerem as orientações dos documentos oficiais. A seleção é, para estes professores, algo que cabe, em grande medida, a estes materiais, descritos como a base para as escolhas dos conteúdos de suas aulas. Ao professor cabe promover “ajustes”, “adaptações” aos conteúdos, conforme suas próprias palavras.

Desta forma, a adequação que promovem de seus planejamentos por questões relacionadas ao tempo ou devido à diferenciação de ritmo, de conhecimentos, de condições sócio-culturais ou de interesse das turmas e alunos, não é reconhecida como um processo de seleção. Incorporar materiais ao tema de uma aula, preparar atividades para um determinado assunto, incluir ou excluir temas de acordo com a relevância que a ele atribuem, não são ações compreendidas como seleção de conteúdos, mas como uma mudança que acontece na forma de lidar com o conteúdo, sem que haja uma intervenção neles.

De modo geral, pode-se perceber que, embora os professores muitas vezes se digam selecionadores de conteúdos, como o fizeram nos questionários, não se reconhecem numa dimensão maior do que aquela relacionada à da execução de uma *tarefa*. Para os professores, selecionar conteúdos é preparar uma lista de assuntos para ser seguida durante o ano, um semestre ou bimestre.

Em relação aos PCN+, que efetivamente apresentam, sob a forma de eixos temáticos, os conteúdos do ensino, nenhum dos professores o conhecia, sendo que a maioria revelou surpresa ao saber de um documento complementar aos PCNEM. A exceção foi um dos professores, que disse ter ouvido falar deste material nas reuniões para a reforma do currículo no Estado do Paraná.

Este é um elemento a ser destacado: o desconhecimento da realização deste processo de reformulação curricular. Dos professores entrevistados, apenas Rafael referiu-se a estas reuniões, tendo inclusive participado delas. A professora Lia, quando da aplicação dos questionários, havia feito um comentário demonstrando saber que elas iriam acontecer. Porém, até o momento da realização das entrevistas, estes encontros que se dedicavam a discutir preferentemente, conforme indicação do professor Rafael, os saberes a serem ensinados, não haviam incorporado todos os

professores na discussão.

O segundo ponto que pode contribuir para responder, ainda que em parte, as questões e perguntas que dirigiram a investigação nesta dissertação, diz respeito à necessidade de se repensar a formação, inicial e continuada, do professor. Esta preocupação ganha sentido à medida que se percebe que as concepções de História e de conteúdo que os professores revelaram, mesmo os que recentemente haviam se formado, não questionam os conhecimentos e os tomam como verdades. O conhecimento na escola é transmitido, não é produzido.

Neste sentido, é relevante destacar o que escreve Ana Maria Monteiro (2001, p. 122), quando ressalta a necessidade de uma discussão que coloque no centro do debate o saber, entendido “geralmente, [como] um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Discute-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização”.

A contribuição da investigação realizada pode ser apontada particularmente quanto à possibilidade que se concretizou de compreender as relações que os professores estabelecem com os conteúdos de ensino, as formas de distanciamento que estão estabelecidas entre os currículos e outros documentos oficiais e a organização do ensino feita pelos professores, bem como a ausência de uma discussão mais sistemática, nas próprias escolas, envolvendo os elementos constitutivos da Didática Geral e da Didática da História para orientar a seleção do que deve e precisa ser ensinado.

Finalmente, pode-se entender que a pesquisa permitiu compreender a necessidade apontada por Antônio Flávio Barbosa Moreira (1995, p. 20) ao ressaltar que a qualidade na escola fundamental é algo que deve ser buscado já nos cursos de formação de professores, o que aponta para a superação da “dicotomia ensino/pesquisa” e a criação de “um ambiente menos burocrático e mais propício à crítica e à produção dos saberes” como importantes passos nesta direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 28-41.

_____. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 13, nº. 25-26, 1992/1993, p. 163-174.

ARIAS NETO, José Miguel. Entre o nada e o anódino: parâmetros, diretrizes e a reforma da educação nacional. **História e Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: EdUEL, vol. 5, out.1999, p. 103-126.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo de Ensino Fundamental. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 5-42.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 13, nº. 25-26, 1992/1993, p. 193-222.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. (Tese de doutorado). Orientadora: Raquel Glezer, São Paulo: USP, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 13, nº. 25-26, 1992/1993, p. 193-222.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-27.

BOURDIEU, Pierre com contribuições de A. Acardo et al. **A Miséria do Mundo**. Vários tradutores. Petrópolis,RJ:Vozes, 1997

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 299-309.

CABRINI, Conceição e CIAMPI, Helenice. Ensino de História: histórias e vivências. In: CERRI, Luís Fernando. **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos

Quatro Ventos, 2003. p. 1-16.

CARR, Edward H. **¿Qué es la História?** Barcelona: Seix Barral, 1973.

CERRI, Luís Fernando. **O ensino de História e a ditadura militar.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. Editora Espartaco, 1991.

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS. **PCN+ Ensino Médio.** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. p. 69-86.

CITRON, Suzanne. **Ensinar história hoje.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p. 39-48; p. 71-78.

DEMO, Pedro. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** 6 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luís Fernando. **O ensino de História e a ditadura militar.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 35-54

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura.** As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade.** Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRS, vol. 21, nº. 1, jan./jun. 1996, p. 187-198.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e prática.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, vol. 23, nº. 80, set. 2002, p. 386-400.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Ernesta Zamboni, Campinas, 2000. p. 234.

_____. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luís Fernando. **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 19-34.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma (coord.). **Repensando a didática**. 11 ed. Campinas: Papirus, 1996.

MICELI, Paulo. Por outras Histórias do Brasil. In: PINSKI, Jayme (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1990, p. 31-42.

MONIOT, H. Didactique de la Histoire. Paris: Nathan Pedagogique, 1993

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. (Tese de doutorado). Orientador: Francisco Creso Franco Júnior. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2002.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p.37-62, out. 2003.

_____. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, ano XXII, nº. 74, abril 2001, p. 121-142.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade**. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRS, vol. 21, nº. 1, jan./jun. 1996, p. 09-22.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKI, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1990, p. 23-30.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 13, nº. 25-26, 1992/1993, p. 143-162.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio*. SP: FTD, 2002

NUNES, MARISA FERNANDES. **Critérios de seleção e organização de conteúdos curriculares: proposição teórica e diagnóstico da situação da área de Estudos Sociais de Curitiba**. (Dissertação de Mestrado). Orientador: Heloísa Barthelmes. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1982

PRATS, Joaquim E SANTACANA, J. **Enseñar Historia: notas para uma didáctica renovadora**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

REIS, Carlos Eduardo dos. **História Social e Ensino**. Chapecó: Argos, 2001.

ROCHA, Ubiratan. **Currículos de história do Rio de Janeiro, cotidiano escolar e ensino: recuperando "elos perdidos"**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Educação. Orientadora: Circe Maria Fernandes Bittencourt, São Paulo, 2001. 197 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-68.

_____ e CAINELLI, Marlene. As fontes e o ensino de História. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89-110.

SILVA, Marcos A. da. (org.). **Repensando a História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SOARES, Marco Antônio Neves. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História e Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: EdUEL, vol. 8, out.2002, p. 29-44.

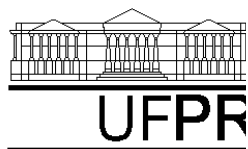
SOUZA, Marcos Lopes de; FREITAS, Denise. Os conteúdos selecionados pelos professores de Biologia para a construção do currículo escolar. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 2001, Caxambu - MG. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 2001. CD-ROM

TALAVERA, María Luisa. **Como se inician los maestros en su profesion**. La Paz, Bolívia: Ediciones CEBIAE, 1994.

TURRA, Clódia M.G.; ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia; ANDRÉ, Lenir. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11.ed. 9.imp. Porto Alegre, RS: SAGRA-DC-LUZZATTO Editores, 1995

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO:

1) **Em sua escola**, o planejamento de História para o Ensino Médio é realizado:

- ☐ no início do ano
☐ semestralmente
☐ bimestralmente
☐ outra (especifique)

2) Com relação ainda ao planejamento desta disciplina, como ele é organizado:

- ☐ individualmente
☐ por série
☐ por disciplina
☐ em conjunto com professores de outras disciplinas
☐ outra (especifique)

3) Quem participa da elaboração deste planejamento?

4) Em que materiais se apóia a escola para fazer a escolha dos conteúdos de História a serem ensinados no Ensino Médio?

5) Indique aspectos que você considera importantes em relação à forma como o planejamento é feito em sua escola.

6) Com relação ao **planejamento de suas aulas para o Ensino Médio**:

a) Você escolhe os conteúdos a serem trabalhados? Explique como o faz.

b) Se isso ocorre, quando é que você faz a sua escolha?

c) Em que você se apóia para fazer a escolha de conteúdos? Explique.

d) Você tem tido possibilidade de discutir estas escolhas dentro da sua escola? E fora da escola? Explique.

e) Você faz anotações ou registros sobre essas escolhas? Como são estas anotações? De que tipo?

7) Neste espaço, você poderá registrar qualquer outra informação que considere relevante quanto ao seu planejamento de aulas e aos processos de escolha de conteúdos para o ensino médio que você faz.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Obrigada.

ANEXO 2

Roteiro geral para a ENTREVISTA

1. Questões relacionadas à **forma de planejamento na escola:**

- rever a frequência com que fazem os encontros e como o fazem
- rever **quem** participa da decisão sobre os conteúdos (explorar todos os elementos relacionados à discussão em grupos, **com coordenadores**, com professores de **outras disciplinas** ou **séries** e ainda discutir o sentido dado à expressões como **o professor tem autonomia** ou **o professor pode escolher**.
- PERGUNTAR: QUANDO SE REÚNEM NO INÍCIO DO ANO, COMO PREPARAM O PLANEJAMENTO e se COMBINAM O QUE VÃO ENSINAR? COMO É
(Retomar aqui o que o professor escreveu no questionário)
- perguntar se utilizam PLANOS DE ANOS ANTERIORES para elaboração do planejamento da escola e, se sim, o que é utilizado novamente e por que motivo isso acontece
- perguntar se o planejamento é retomado, REVISTO em algum momento pelo grupo que o planejou e com que finalidade isso é feito (ver se trabalham apenas sobre a lista de temas ou se definem em outro nível o que fazer nas aulas)

2. Questões relacionadas aos **materiais usados para as aulas (Se o professor usa um)**

- **Se usam material**, perguntar qual é (livro, apostila, textos isolados e eventuais) e se ele é a BASE do planejamento DA ESCOLA.
- Como ele é utilizado nas aulas? Trabalha todos OS CAPÍTULOS? Segue OS CAPÍTULOS NA ORDEM QUE ESTÃO? Pula capítulos? Utiliza trechos? Encurta o assunto e trabalha tudo?
- Se o material apresenta propostas de trabalho com imagem, filmes, músicas verificar se o professor trabalha, com que frequência. Perguntar se articula com o que está ensinando – (ESSENCIAL) ou se Vê como atividade COMPLEMENTAR.
- O material utilizado traz TODO O CONTEÚDO? É possível ter um texto MAIS COMPLETO para trabalhar ? Como seria este texto?
- se usam algum outro material – PCN's, PPP, PC: APROVEITAM alguma coisa desses materiais , o que e como? EXPLORAR BEM ESSA QUESTÃO

- Perguntar se quando prepara as aulas, utiliza algum outro material para complementar o material básico, qual é a necessidade que o leva a isso, com que finalidade utiliza.
- Perguntar se usa o material SEMPRE DA MESMA FORMA ou muda alguma coisa. (a cada ano, ou no bimestre)
- perguntar se faz TODAS AS ATIVIDADES da apostila/livro utilizado Se não, perguntar sobre o que o leva a modificar e de que natureza são essas modificações (temas/assuntos, textos, atividades, exercícios).

SE INDICA QUE muda: Perguntar se acha que isso MUDA O CONTEÚDO que está trabalhando

*** acha que o conteúdo – assunto – muda dependendo do texto que se usa ou o conteúdos é o mesmo? EXPLICAR O QUE MUDA**

- Perguntar , **ao finalizar**, se
 - a) **trabalha os mesmos conteúdos** em TODAS AS TURMAS. Perguntar PORQUE MUDA OU NÃO.
 - b) **acha que os professores têm algum papel na seleção daquilo que é ensinado e que papel/função seria essa.**
 - c) **O CONTEÚDO MUDA SE MUDAR A FORMA COMO ELE É TRABALHADO?**

ATENÇÃO : Se o professor não usa um livro ou apostila:

Se não usam livros nem apostilas: perguntar sobre como registram as aulas (quadro de giz, textos....) e como decidem o que vão dar (livro de apoio, qual, exposição oral do professor com base em que...) **AQUI É IMPORTANTE GASTAR TEMPO COM A QUESTÃO**

SE NÃO USA MATERIAL DE APOIO; perguntar se acha que todos os professores, sem um mesmo material de referência para uso com os alunos, CONSEGUEM ENSINAR OS MESMO CONTEÚDOS. E se acha que sendo o mesmo material, os conteúdos serão os mesmos.

Perguntar se acha que algum material traz **TUDO O CONTEÚDO**? É possível ter um texto **MAIS COMPLETO** para trabalhar ? Como seria este texto?

Perguntar se usa algum outro material – PCN's, PPP, PC: **APROVEITA** alguma coisa desses materiais, o que e como? **EXPLORAR BEM ESSA QUESTÃO**

Perguntar se dá as aulas SEMPRE DA MESMA FORMA ou muda alguma coisa. (a

cada ano, ou no bimestre)

SE INDICA QUE muda: Perguntar se acha que isso **MUDA O CONTEÚDO** que está trabalhando

*** acha que o conteúdo – assunto– muda dependendo do texto que se usa e do tipo de aula que dá ou o conteúdo é o mesmo? EXPLICAR O QUE MUDA**

- Perguntar, **ao finalizar**, se:

- a) **trabalha os mesmos conteúdos** em TODAS AS TURMAS. Perguntar PORQUE MUDA OU NÃO.
- b) **acha que os professores têm algum papel na seleção daquilo que é ensinado**
E que papel/função seria essa.
- c) **O conteúdo muda se mudar a forma como ele é trabalhado?**

ANEXO 3

ENTREVISTA – Professora Júlia

1) Você comentou que trabalha com LIVRO DIDÁTICO. Ele é a BASE do planejamento DA ESCOLA?

****** Você comentou na entrevista que um aspecto que você acha importante na escola é a troca de idéias com os professores da área. Como o planejamento da escola é feito já que a outra professora trabalha com apostila?

****** Vocês usam algum outro material – PCN's, PPP, PC? Vocês APROVEITAM alguma coisa desses materiais ou são só as orientações da apostila?

Vocês utilizam PLANOS DE ANOS ANTERIORES para elaboração do planejamento da escola? O que deles vocês acabam reutilizando? Por que?

2) Você escreveu que o planejamento é feito semestralmente e por série. Os professores da disciplina trabalham juntos: QUANDO VOCÊS SE REÚNEM, COMO QUE VOCÊS PREPARAM O PLANEJAMENTO, COMBINAM O QUE VÃO ENSINAR? COMO É?

3) O planejamento é retomado, REVISTO em algum momento por vocês?

4) Você também escreveu no questionário que “os conteúdos são passados de acordo com o livro” e que você seleciona os que são “MAIS SIGNIFICATIVOS, IMPORTANTES E NECESSÁRIOS PARA OS ALUNOS”. Que conteúdos são esses? Como você define o que são conteúdos mais significativos ou necessários para trabalhar no ENSINO DE HISTÓRIA?

5) Como que VOCÊ ORGANIZA os conteúdos? Você segue o livro? (Você diz que seleciona os mais importantes, então não dá todos os conteúdos?)

6) LIVRO DIDÁTICO: Como você a utiliza nas aulas?

7) Você trabalha TODOS OS CAPÍTULOS? Segue OS CAPÍTULOS DA APOSTILA NA ORDEM QUE ESTÃO? Pula capítulos? Utiliza trechos? Encurta o assunto e trabalha tudo?

* Ele tem imagem, filmes, músicas para trabalhar?

8) Tem alguma IMAGEM PRA TRABALHAR?

9) Tem algum OUTRO MATERIAL citado no livro que você possa utilizar com os alunos?

10) Você comentou no questionário que utiliza diferentes linguagens quando prepara as suas aulas, como que você escolhe estes materiais? (Por que utiliza?)

11) Você usa o material SEMPRE DA MESMA FORMA ou muda alguma coisa? Durante os anos, os bimestres... PORQUE MUDA OU NÃO?

12) Consegue TERMINAR ele todo com todas as turmas?

13) Consegue trabalhar os conteúdos DA MESMA FORMA COM TODAS AS TURMAS?

14) Como você prepara as ATIVIDADES que vai trabalhar com os alunos? Você faz TODAS AS ATIVIDADES do livro? Todas as TURMAS trabalham todas as atividades?

RETOMA ASSUNTOS?

15) Você acha que isso MUDA O CONTEÚDO que você está trabalhando?

16) Você faz algum registro destas atividades e textos que planeja? COMO faz, COMO É ESTE REGISTRO? O que você registra? Você, de alguma forma, REAPROVEITA outros planejamentos

17) O livro traz TODO O CONTEÚDO? É possível ter um texto MAIS COMPLETO para trabalhar? Como seria este texto?

* Você acha que os materiais que se utiliza interferem no jeito como as crianças e os adolescentes aprendem?

* Você acha que o conteúdo –assunto– muda dependendo do texto que se usa ou o conteúdos é o mesmo?

* O CONTEÚDO MUDA SE MUDAR A FORMA COMO ELE É TRABALHADO?

Retomar as questões informativas da formação.

ENTREVISTA – Professora Maria

1) Você comentou no questionário que trabalha com APOSTILA e a outra professora com LIVRO DIDÁTICO. Como que vocês fazem o planejamento da escola? São só vocês duas que fazem o planejamento de História do ensino médio?

** Vocês comentou que usam outros materiais – PCN's, PPP, PC? Como que vocês APROVEITAM esses materiais? O que deles vocês retiram?

** Você comentou também no questionário que uma coisa que acha importante é que desde que “siga a filosofia da escola e os PCN's tem-se PLENA AUTONOMIA na formulação de uma PROPOSTA PEDAGÓGICA PRÓPRIA que atenda aos interesses dos alunos...”

d) Gostaria que você comentasse um pouco mais essa sua consideração?

e) Como é essa AUTONOMIA de que você fala? Em que sentido?

f) Essa proposta pedagógica própria que você fala, é uma proposta sua? Como ela é?

** Você utiliza, nas suas aulas, algumas indicações dos PCN's? Que trechos dele utiliza?

Vocês utilizam PLANOS DE ANOS ANTERIORES para elaboração do planejamento da escola? O que deles vocês acabam reutilizando? Por que?

2) Você escreveu que o planejamento da escola é feito semestralmente entre os professores da disciplina: QUANDO VOCÊS SE REÚNEM?, COMO QUE VOCÊS PREPARAM O PLANEJAMENTO, COMBINAM O QUE VÃO ENSINAR? COMO É?

3) O planejamento é retomado, REVISTO em algum outro momento por vocês? Por que há essa necessidade?

4) Você também escreveu no questionário que “de todos os conteúdos planejados, procura selecionar os mais importantes e abrangente e que permitam uma análise conjuntural entre

passado e presente para que o aluno se situe melhor na História”. *Como que VOCÊ ORGANIZA os conteúdos? *Como você ESCOLHE estes conteúdos? *POR QUE você escolhe estes conteúdos? *Que são CONTEÚDOS MAIS IMPORTANTES para se ensinar em História?

5) APOSTILA: Como você a utiliza nas aulas?

6) Você trabalha TODOS OS CAPÍTULOS? Segue OS CAPÍTULOS DA APOSTILA NA ORDEM QUE ESTÃO? Pula capítulos? Utiliza trechos? Encurta o assunto e trabalha tudo?

* Ele tem imagem, filmes, músicas para trabalhar?

7) Tem alguma IMAGEM PRA TRABALHAR?

8) Tem algum OUTRO MATERIAL citado na apostila que você possa utilizar com os alunos?

9) Quando você prepara as suas aulas, você comentou que utiliza vários outros materiais para complementar a apostila, como que você escolhe estes materiais? Por que utiliza?

10) Você usa o material SEMPRE DA MESMA FORMA ou muda alguma coisa? Durante os anos, os bimestres... PORQUE MUDA OU NÃO?

11) Consegue TERMINAR ela toda com todas as turmas?

12) Consegue trabalhar os conteúdos DA MESMA FORMA COM TODAS AS TURMAS? O que muda?

13) Quando você sente que um conteúdo precisa ser mudado com uma turma?

14) Você faz TODAS AS ATIVIDADES da apostila? Todas as TURMAS trabalham todas as atividades?

RETOMA ASSUNTOS?

15) Você acha que isso MUDA O CONTEÚDO que você está trabalhando?

16) Você comentou que prioriza o INTERESSE DO ALUNO? Como você percebe o interesse do aluno? O que isso muda no teu trabalho? Com isso, você muda os conteúdos?

17) Você faz algum registro destas atividades e textos que planeja? COMO faz, COMO É ESTE REGISTRO? O que você registra? Você, de alguma forma, REAPROVEITA outros planejamentos?

18) A apostila traz TODO O CONTEÚDO? É possível ter um texto MAIS COMPLETO para trabalhar? Como seria este texto?

* Você acha que os materiais que se utiliza interferem no jeito como as crianças e os adolescentes aprendem?

* Você acha que o conteúdo – assunto – muda dependendo do texto que se usa ou o conteúdos é o mesmo?

* O CONTEÚDO MUDA SE MUDAR A FORMA COMO ELE É TRABALHADO?

Retomar as questões informativas da formação.

ANEXO 4**DADOS GERAIS**

NOME:
TELEFONE PARA CONTATO

EXPERIÊNCIA EM MAGISTÉRIO:

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA:
ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA:
PÚBLICA:
PRIVADA:

ED. INFANTIL:

ED. FUNDAMENTAL (1ª A 4ª SÉRIES):

ED. FUNDAMENTAL (5ª A 8ª SÉRIES):

ENSINO MÉDIO:

ENSINO SUPERIOR

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

CURSO:
QUAL FACULDADE OU UNIVERSIDADE:

ANO DE CONCLUSÃO:
MONOGRAFIA NO FINAL DO CURSO/ TEMA OU ASSUNTO:

ESPECIALIZAÇÃO OU APERFEIÇOAMENTO

MONOGRAFIA/ TEMA OU ASSUNTO

CURSOS RELACIONADOS AO ENSINO DE HISTÓRIA PROMOVIDOS PELA SEED OU
OUTRAS INSTITUIÇÕES QUE GOSTARIA DE DESTACAR

OUTRAS INFORMAÇÕES